Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170116
Centre d'intérêt: 92

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique.

Indices de développement psychologique adressés au Comité d'étude sur l'éducation physique et le sport / Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique [avec la collab. de Richard Cloutier et Michel Loranger]. -- Québec : La Direction, 1978.
xiii, 108 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec, Enseignement primaire et secondaire)

Code: 16-0117. Bibliographie: p. 107-108.

Cote Dewey: 155/031 Cote LC: BF/713

Descripteur(s): *Développement de l'étudiant *Développement psychologique *Education physique *Objectifs d'enseignement *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Au cours de son apprentissage scolaire, l'élève subit une métamorphose complète dans sa réalité physique, intellectuelle, affective et sociale. Dans leur ensemble, ces changements surviennent à peu près dans le même ordre et à la même époque pour l'ensemble des jeunes, ce qui permet de dégager des indices (ou caractéristiques) de développement permettant de situer les possibilités d'apprentissage en fonction de l'âge. Le document vise deux objectifs: 1. décrire le développement de l'élève en termes de sa direction générale et des grands mécanismes qui le sous-tendent; 2. profiter des connaissances acquises dans ce domaine pour repenser la formulation des objectifs pédagogiques en éducation physique.

L'étude regroupe les élèves en quatre catégories: début de la scolarisation, niveau élémentaire, premier et deuxième cycles du secondaire. Elles permettent de structurer le contenu des quatre chapitres qui abordent les diverses facettes du développement de l'élève: 1. Relations sujet-sujet: différenciation affective; 2. Relations avec l'environnement physique; 3. Interaction avec les pairs et organisation scolaire; 4. Environnement social et conduite personnelle. Les implications éducationnelles des phénomènes observés, en particulier leur incidence sur l'éducation physique, sont relevées dans un dernier chapitre.

Au total, 28 suggestions concernant la pédagogie en général et l'éducation physique en particulier sont formulées. Ainsi, il est suggéré qu'un programme d'activités physiques retienne parmi ses objectifs le développement chez l'élève de l'estime de soi, élément générateur d'action. Des types d'activités physiques sont par ailleurs proposés qui permettent de stimuler le dépassement des caractéristiques pré-opératoires du fonctionnement de l'enfant. L'importance de l'éducation physique en ce qui a trait au développement de certains facteurs psychologiques est particulièrement soulignée.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170116

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

INDICES DE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE
ADRESSÉS AU COMITÉ D'ÉTUDE
SUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LE SPORT

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

7677-558

Code: 16-0117

ED 0 0 8170116

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

INDICES DE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE
ADRESSÉS AU COMITÉ D'ÉTUDE
SUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LE SPORT

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Dépôt légal — 1er trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec

"ETUDES ET DOCUMENTS"

"Etudes et Documents" est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation de la Direction générale du Développement pédagogique (D.G.D.P.) dont le but est de présenter les résultats des recherches effectuées aussi bien au Service de Recherche que dans les commissions scolaires qui participent au programme de "Recherche et Expérimentation dans les commissions scolaires".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme etant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

AVANT-PROPOS

Nous tenons à remercier de façon particulière Michel Loranger et Richard Cloutier professeurs à l'Ecole de psychologie de l'Université Laval pour leur collaboration à la conception et à la rédaction du présent document.

INDICES DE DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE

ADRESSES AU COMITE D'ETUDE SUR

L'EDUCATION PHYSIQUE ET LE SPORT

PAR

Richard Cloutier
Psychologue

Michel Loranger
Psychologue

Mars 1978

PREAMBULE

Le document remis au Comité d'étude est déjà une synthèse d'une partie de la littérature qui porte sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Aussi il serait inopportun de vouloir en résumer le contenu déjà très condensé.

Il a fallu, dans la rédaction de ce document, faire des choix: des choix quant au contenu, et quant à la présentation. En premier lieu tout ne peut être dit sur ce sujet qu'est le développement. Aussi on s'est entendu pour envisager les réalités les plus globales et les plus prégnantes du développement affectif et cognitif, en fonction quand même du contexte de l'activité de l'éducation physique et du sport à l'école.

Ainsi il est apparu de première importance de tenir compte de plusieurs dimensions des relations que l'enfant entretient avec son milieu, comme par exemple: face à ses amis, face au milieu social et au milieu culturel, face à l'environnement physique, face à lui-même. Afin de faciliter l'utilisation de ces indices, les idées majeures de ce texte ont été traduites en "implications éducationnelles". Celles-ci sont insérées à la fin du texte.

Ainsi, par les implications éducationnelles et les tableaux-synthèses, le professionnel de l'activité physique pourra saisir davantage le rationnel du développement de l'enfant dans ses dimensions cognitives, affectives et sociales. Il ne faut certes pas voir dans ce document le produit fini de la science du développement mais l'exemple d'une démarche de développement dont il faut tenir compte dans le processus des formulations pédagogiques. Plus encore il permet de retirer spécifiquement des indices de développement cognitifs, affectifs et sociaux, mais qui n'ont pas été liés directement à des objectifs éducatifs,

cette tâche appartenant définitivement aux spécialistes de l'éducation physique.

Le texte qui suit renferme plusieurs imperfections dues principalement aux contraintes temporelles qui ont affecté sa rédaction.

TABLE DES MATIERES

Préambule I

Table des matières III

Introduction VI

CHAPITRE I RELATIONS "SUJET-SUJET": DIFFERENTIATION AFFECTIVE . 1

A- ESTIME DE SOI 3

1. Début de la scolarisation 5
2. Niveau élémentaire 8
3. Premier cycle du secondaire 10
4. Deuxième cycle du secondaire 13

CONCLUSION 16

Tableau-synthèse 18

B- DEVELOPPEMENT DIFFERENTIEL DES GARCONS ET DES FILLES 20

1. Données factuelles (agressivité-indépendance) 20
2. Identification et modèle 21

CHAPITRE II RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE 25

A- INTRODUCTION 27

B- FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL A 5 ANS 29

1. La pensée pré-opératoire 30
2. Egocentrisme 31
3. Centration et décentration 32
4. Etats vs Transformations 33
5. Irréversibilité de la pensée 33

Autres caractéristiques 34

C- PERSONNALITE ET RELATIONS SUJET-OBJET 35

Tableau: Continuité du développement de la personnalité ... 37

D- RELATIONS SUJET-OBJET, DE 5 ANS A 11 ANS 38

1. Modification de l'activité corporelle 38

Tableau de Gesell 39

2. Développement cognitif 40

3. Evolution conceptuelle dans certains domaines particuliers 43

a) Classification 43

b) Notion de nombre 44

c) Notion de chance 45

d) Espace et mesure 47

e) Temps 48

f) Mouvement et vitesse 50

E- CARACTERISTIQUES DOMINANTES DU PRE ADOLESCENT 51

F- DEVELOPPEMENT DES RELATIONS SUJET-OBJET ENTRE 11-12 ANS ET 18 ANS 52

1. Impact du raisonnement formel sur les relations sujet-objet 52

Résumé 54

2. Exemples de pensée formelle 55

3. Pensée formelle et stratégie de conduite 57

CHAPITRE III INTERACTION AVEC LES PAIRS ET ORGANISATION SOCIALE 61

A- PATTERNS D'INTERACTION ENTRE LES PAIRS 64

1. Participation sociale 64

2. Compétition et rivalité 65

3. Données expérimentales 66

B- FORMATION DU GROUPE 66

1. Caractère changeant et dynamique du groupe 67
2. Normes de groupe 68
3. Structure de groupe 69
4. Grandeur du groupe 70

C- INFLUENCE DES PAIRS SUR LE COMPORTEMENT INDIVIDUEL 70

1. En fonction de l'âge 70
2. En fonction de l'intelligence et de la personnalité 73
3. En fonction des facteurs situationnels 73
4. Les pairs "modèles" 74

CHAPITRE IV ENVIRONNEMENT SOCIAL ET CONDUITE PERSONNELLE 77

1. Environnement social et image de soi 79
2. Normes sociales et conduite individuelle 80
3. Conformité et déviation des normes 82
4. L'école et l'acquisition des normes sociales 82
5. L'école, la personnalité et les classes sociales 83
6. Culture et relations interpersonnelles 85
7. Relations interpersonnelles et causalité phychologique . 85

CHAPITRE V IMPLICATIONS EDUCATIONNELLES 89

Références 107

INTRODUCTION:

Utilité de l'approche développementale:

Pendant toute sa vie, une des caractéristiques les plus stables et les plus généralisables de l'homme c'est le changement. Le passage du temps amène chez lui des développements dont le rythme d'apparition est plus ou moins rapide selon la période de vie que l'on considère.

Pendant la période de fréquentation scolaire, c'est-à-dire la plus grande partie de l'enfance et de l'adolescence, on assiste à une métamorphose complète de la personne dans sa réalité physique, intellectuelle, affective et sociale.

Même si cette métamorphose de soi ne se produit pas exactement de la même façon ni à la même vitesse chez tous, tous y sont sujets et la séquence selon laquelle les changements surviennent est suffisamment stable pour permettre de dégager des caractéristiques ou des indices de développement communs utiles à situer les possibilités d'apprentissage en fonction de l'âge.

Même un examen très sommaire des indices développementaux caractéristiques de la période de scolarisation nécessite la considération de plusieurs facettes de la psychologie humaine et débouche automatiquement sur un ouvrage relativement volumineux. Sans cela, seules des généralités non justifiées peuvent être formulées. C'est ce qui explique le volume de ce rapport déjà très synthétisé. De plus, dans le présent rapport, un effort de condensation a donné lieu à plusieurs tableaux-synthèses qui, rassemblés, résument tant bien que mal le contenu du texte. Préalablement à la présentation de ce document, il convient de lire les grandes lignes de la trajectoire du développement général ainsi que l'esprit selon lequel on peut utiliser des indices de développement en formulant des objectifs pédagogiques en matière d'éducation physique et de sport.

Ainsi, les quelques pages qui suivent à :

1er objectif:

Décrire le développement de l'enfant et de l'adolescent en termes de sa direction générale et des grands mécanismes qui le sous-tendent. Il ne s'agit donc pas de reprendre les étapes du développement phase par phase selon différents points de vue (cognitif, affectif, etc) mais de décrire comment s'effectuent les changements.

2e objectif:

Comment peut-on profiter des connaissances que l'on a en psychologie du développement dans la formulation d'objectifs pédagogiques en éducation physique?

Principe général de développement
(en relation avec le 1er objectif)

La plus grande partie de nos acquisitions, qu'elles soient motrices, cognitives ou sociales se font par le passage d'un état d'indifférenciation ou de globalisme relatif à un état de différenciation et d'articulation accrue.

Le processus d'organisation des unités d'apprentissage constitue une bonne partie de ce que l'on appelle développement. En effet, ces unités d'apprentissage peuvent être acquises à des moments très différents de la vie de deux personnes, mais leur intégration ou leur assimilation sera fonction du moment où elles surviennent par rapport au niveau de développement de l'individu. Présentez maintenant aujourd'hui le même diaporama sur l'hygiène corporelle à un enfant de 7 ans et à un adolescent de 17 ans, et les

deux assimileront un contenu différent. Pourtant les deux auront vécu la même situation et au même moment.

C'est leur appréhension de la réalité proposée qui sera différente: le processus d'intériorisation des mêmes faits est différent parce que l'un n'est pas au même niveau de développement que l'autre.

Est-ce à dire qu'il ne faut pas parler d'hygiène corporelle aux gens de 7 ans parce qu'ils assimilent moins complètement les implications de cette notion? Certes pas! Le plus jeune a autant, sinon plus, besoin d'en apprendre à ce sujet que le plus vieux. Seulement il ne faut pas s'attendre au même progrès, au même niveau de compréhension, aux mêmes différenciations dans les deux cas. Le bagage de "déjà acquis" du plus jeune est moins considérable et ses capacités de différenciation sont moins grandes. Conséquemment, sa conception de l'hygiène sera moins subtile et plus globale que celle du plus vieux mais elle peut quand même faire l'objet d'attention et de stimulation de la part de l'éducateur.

Aussi, du côté articulation d'une notion avec une autre, de l'hygiène corporelle avec la santé en général par exemple, les capacités du sujet plus jeune affichent des limites que le plus vieux dépasse nettement. Il est difficile pour le plus jeune de coordonner le contenu d'une notion aussi parfaitement avec le contenu d'une autre parce que toutes les implications de l'une et de l'autre ne sont pas aussi bien différenciées. Donc, un moins grand nombre de relations surgissent lors de la juxtaposition des deux notions.

Comment s'effectuera, par exemple, ce passage d'un état d'indifférenciation et de globalisme relatif à un état de

différenciation et d'articulation accrue au niveau de notions comme celle de la santé?

Très tôt, même au niveau de la maternelle, les enfants peuvent avoir une idée de ce qu'est la santé. Pour l'adulte ou encore le spécialiste en médecine, cette idée de l'enfant ne représente qu'un préconcept ou une notion primitive; celle-ci n'en existe pas moins et elle constitue le point de départ de la notion achevée.

Il est possible d'enseigner à un très jeune enfant la distinction entre une plante en santé et une plante malade, entre un animal en santé et un animal malade, pourvu que les indices de distinction soient perceptibles pour lui.

Inutile de parler de photosynthèse avec de grands mots aux sujets de cet âge, ils en retireraient beaucoup moins que de l'analogie entre soleil et nourriture, entre terre et eau et nourriture pour l'humain. Inutile de parler du principe d'homéostasie chez l'animal à des enfants d'âge pré-scolaire, mais déjà cependant, ceux-ci possèdent une idée de ce que c'est que d'être bien, d'être en forme, d'être fatigué ou malade. Déjà leur expérience vécue permet de faire des liens entre certains indices dans le comportement et certains états de santé. Devant le chat qui a peine à avancer ou qui miaule péniblement, le jeune enfant pourra comprendre la possibilité d'un malaise, ce qu'il écartera comme hypothèse devant l'animal enjoué, actif et rapide. Les indices pour diagnostiquer un bon état de santé d'un mauvais état de santé sont, eux aussi, sujets à une différenciation progressive avec l'âge et à une articulation améliorée entre eux.

Est-ce à dire, parce que l'enfant de maternelle a beaucoup de "chemin à faire" avant d'atteindre la notion de santé que possède le spécialiste en médecine, qu'il faut éviter de lui parler de cette notion? Si tel était le cas, il faudrait aussi arrêter d'en parler (et de faire de la prévention par exemple) à l'homme de la rue dont la conception de santé est aussi très loin de celle du spécialiste. Une notion aussi complexe se construit, elle évolue en parallèle avec les capacités de différenciation de ceux qui l'acquièrent. Elle sera d'autant plus complète et bien instaurée chez l'individu que ce dernier aura eu l'occasion de l'assimiler à son rythme et dans son langage à mesure que son expérience de vie s'accumule.

Ce sont les attentes (objectifs pédagogiques par exemple), le langage de communication et le niveau d'abstraction maintenu qu'il faut avant tout adapter aux indices développementaux. En effet, un même concept fondamental peut être abordé selon plusieurs niveaux d'approfondissement à plusieurs moments du développement.

Passage optimal d'un niveau à un autre
(en relation avec le 2e objectif)

Si la plupart des développementalistes s'entendent pour affirmer que le développement procède du général et de l'indifférencié, au spécifique et au différencié, avec articulation accrue entre les éléments acquis, comment peut-on favoriser l'évolution d'un niveau à un autre?

C'est à cette question que s'attardent les sciences de l'éducation: favoriser un meilleur développement. Or, même les théories les plus complètes sont encore très imprécises à ce niveau. Les contradictions demeurent nombreuses, beaucoup plus que les points d'accord. Quelle est la meilleure méthode pour apprendre

à lire? Pourquoi certains élèves éprouvent-ils autant de difficulté en mathématiques? Quel courant théorique favorise la meilleure éducation physique à l'école? Il apparaît fort difficile de faire le consensus général sur ce genre de question.

Par contre, certaines caractéristiques de l'enseignement apparaissent acceptées par un plus grand nombre; en voici quelques exemples:

- Il s'avère très important de présenter à l'apprenant un contenu donné au moment où il est prêt à l'assimiler (moment où il possède les pré-requis nécessaires). Des exigences qui ne tiennent pas compte des pré-requis risquent fort d'amener le sujet à échouer l'acquisition visée et à essuyer la frustration qui est liée à l'échec.

- La matière à couvrir doit être graduée de façon à ce qu'il soit possible au sujet de réussir constamment en passant d'une unité à l'autre; la réussite dans la tâche d'apprentissage favorise une meilleure motivation de la part du sujet et suscite une attente positive à l'égard de la matière à venir. L'échec dans l'apprentissage diminue la confiance en soi de l'apprenant et entraîne une attitude négative à l'égard de la tâche.

- Le "langage" ou médium de communication des contenus doit tenir compte des capacités intellectuelles des gens à qui l'on s'adresse. Si l'on

s'exprime abstraitement devant des enfants limités au concret, les chances de bonne communication sont minces.

- La curiosité de l'apprenant et sa motivation à l'égard du matériel à connaître sont très importantes comme agents facilitateurs de l'apprentissage. Si la tâche n'est pas stimulante parce que trop facile, le sujet ne sera pas motivé à apprendre; les capacités de l'étudiant doivent être stimulées, l'apprentissage doit constituer une sorte de défi pour susciter l'intérêt. Naturellement, les défis changent avec l'âge et ne surviennent pas nécessairement en même temps chez tout le monde. Il revient à l'éducateur d'adopter ses programmes aux caractéristiques développementales propres à chaque âge et d'offrir un choix suffisant pour suppléer aux différences individuelles rencontrées chez des sujets de même âge.

- Le processus éducationnel doit tenir compte de l'équilibre que doit maintenir l'étudiant dans son adaptation générale. Ce que l'étudiant apprend à l'école lui sera d'autant plus utile pour s'adapter dans la vie que ses acquis faciliteront ses échanges avec son environnement physique et social. Si le milieu éducationnel "surspécialise" l'individu artificiellement, ses capacités d'adaptation générale seront dépolarisées et l'équilibre de vie sera plus difficile à obtenir.

> En effet, étant donné une certaine disponibilité de temps et d'énergie étudiante, le programme éducationnel devra être conforme aux besoins de vie de l'individu en encourageant une répartition équilibrée des acquisitions, plutôt que de pousser une performance spécifique trop lourde d'énergie, pour atteindre un bon équilibre de compétence générale utile à l'adaptation commune. En d'autres mots, il faut assurer la base générale avant la spécialisation.

Ces différents principes, qui obtiennent un bon consensus général, sous-tendent des implications éducationnelles enracinées dans les caractéristiques psychologiques des étudiants. Or, comme ces dernières se modifient avec l'âge, ce sont les indices de changement ou de développement qui doivent servir de guide à leur implantation. Ainsi, même si ces principes s'appliquent à tout processus éducationnel, leur application nécessite que l'on tienne compte du statut développemental des apprenants. L'éducation physique n'échappe pas à cette règle et doit adapter ses objectifs pédagogiques en conséquence.

CHAPITRE I

RELATION "SUJET-SUJET": DIFFERENTIATION AFFECTIVE

INTRODUCTION:

La relation sujet-sujet sera abordée principalement selon les thèmes suivants: l'identité et l'estime de soi, les différences de comportements entre les sexes.

Les thèmes sont développés en essayant de dégager les lignes directrices et les influences majeures au long du développement de la personne. La réalité multidimensionnelle et multifactorielle est simplifiée afin de faire ressortir des points d'appui qui puissent être utiles aux membres du comité.

Les principales périodes considérées sont celles-ci:

1. Début de la scolarisation: pré-maternelle à 1 ière année (période pré-opératoire-4 à 6 ans)
2. Niveau élémentaire: 2e à 6e année (opératoire concret-7 à 10-11 ans)
3. Premier cycle du secondaire (opératoire formel-11 à 14 ans)
4. Deuxième cycle du secondaire (15 à 18 ans)

A- L'ESTIME DE SOI ET LE PROCESSUS D'IDENTITE

L'estime de soi correspond à un concept de soi qui est favorable. Plus précisément, l'estime de soi est un jugement de mérite personnel qui s'exprime dans les attitudes que l'individu a envers lui-même. C'est une expérience personnelle que l'individu transmet aux autres dans ses rapports verbaux et par des comportements observables.

Ainsi l'estime de soi correspond à un aspect spécifique

de l'image de soi dans le processus global d'identification et de socialisation. L'estime de soi résulte des rapports satisfaisants que l'individu entretient avec son environnement. Elle correspond le plus souvent à l'atteinte partielle de l'idéal de soi.

Ainsi on pourrait caractériser trois principales composantes de l'estime de soi:

1. le rapport de l'individu face aux attentes du milieu et ses propres attentes qui forment en quelque sorte "l'image idéale de soi".

2. le cadre de réalisation qui permet à l'individu de s'actualiser dans son milieu, de rencontrer les attentes de son milieu.

3 le caractère renforçant de la réalisation des attentes personnelles et sociales qui concourent à la satisfaction du geste, de l'action et de la réflexion.

L'estime de soi est un concept très utilisé en recherche. On a ainsi étudié la relation qui existait entre le manque d'estime de soi et l'échec scolaire, le manque d'estime de soi et les demandes d'aide en milieu psychiâtrique, la difficulté à se réaliser au plan professionnel, à se faire des amis, à aimer, et autres encore. De fait, le succès qu'on a obtenu à relier ce concept avec différents facteurs de réalisation personnelle se conçoit bien du fait qu'il se définit lui même par des facteurs de réalisation des attentes du milieu.

On peut théoriquement comprendre que le manque d'esti-

me de soi provient d'une faiblesse au niveau des pré-requis qui déterminent la présence de ce facteur, soit par leur absence soit par leur inadaptation au niveau du développement de l'individu. Sans avoir la prétention de tout décrire le processus, les descriptions suivantes visent à fournir les principaux jalons au niveau des stades de développement qui peuvent éclairer le contexte global de la réalisation chez l'individu, d'une image favorable de soi, c'est-à-dire de l'estime de soi.

Implication éducationnelle: voir no 1.

1. Début de la scolarisation:

Pendant les premières années de sa vie (5 à 6 ans environ), l'enfant élabore une image de lui-même qui est une reproduction mitigée de l'image que lui reflète l'environnement. Donc, cette image de soi est très reliée à la qualité négative ou positive de la réaction ou de la réponse que suscite son comportement, sa manière d'être, son physique, ses gestes, ses paroles de la part de son entourage. A cette époque la perception de soi demeure assez indifférenciée; elle reste de plus dépendante de la réaction du milieu.

La perception de soi-même correspond plus ou moins à être bon ou non, et cette perception peut changer dans des laps de temps relativement courts, souvent le temps que durent les réactions dans le milieu. La formation graduelle de l'identité à partir du stade sensori-moteur est bien décrite par Piaget et Inhelder:

"L'object affectif sensori-moteur n'est qu'un objet de contact direct, que l'on peut retrouver en cas

de séparation momentanée, mais qui ne peut être évoqué durant ces séparations. Avec l'image mentale, la mémoire d'évocation, le jeu symbolique et le langage, l'objet affectif est au contraire toujours présent et toujours agissant, même en son absence physique, et ce fait fondamental entraîne la formation de nouveaux affects sous la forme de sympathies ou d'antipathies durables, en ce qui concerne autrui, et d'une conscience ou d'une valorisation durables de soi en ce qui concerne le moi"

(Piaget et Inhelder, 1966, p. 90)

Implication éducationnelle: voir no 2

a) Les attentes du milieu

En général, au stade pré-opératoire (avant 5 à 6 ans) les attentes de l'enfant sont celles qui sont spécifiquement dictées par les parents, les maîtres. Elles se traduisent dans des modes attendus de comportement, et en réponses aux règles dictées par le monde adulte. On ne peut à proprement parler, référer à l'action initiée par un système de valeur individualisé et personnel. Au niveau scolaire, on s'attend de l'enfant qu'il obéisse et agisse dans un cadre d'apprentissage spécifique. Les difficultés au niveau des attentes à ce stade de développement viennent davantage d'un éventuel écart entre les règles et les valeurs des adultes, du milieu familial et du milieu scolaire.

Les déterminants d'ordre physique pour assurer l'estime de soi à ce niveau, consistent en ce que l'enfant ait un

développement physique normal. L'enfant doit aussi avoir développé les processus de symbolisation attendus et devoir graduellement augmenter l'envergure de ses représentations. On doit favoriser un développement sensori-moteur qui lui permette l'accès aux activités conçues pour son groupe d'âge.

Implication éducationnelle: voir no 3.

b) Cadre de réalisation

Le cadre dans lequel l'enfant participe à l'activité physique est aussi un déterminant important d'estime de soi.

Sans être rigide, il doit répondre d'une structure. Le mouvement expressif peut être utilisé systématiquement pour atteindre l'apprentissage d'habiletés comportementales, et développer chez l'enfant la capacité d'expression. L'avantage d'un programme d'activités physiques, c'est qu'il peut permettre un cadre d'expression corporelle, une étude du geste et du mouvement: il s'agit là d'un véhicule puissant pour l'apprentissage d'attitudes sociales positives qui favorisent à leur tour l'estime de soi et la participation sociale.

Implication éducationnelle: voir no 4

c) Renforcement

L'enfant de ce stade est sensible aux renforcements

qui viennent de l'adulte et des pairs. S'il est renforcé dans ses agissements par des pairs, ce sera souvent parce qu'ils constituent eux-mêmes des modèles dont les actions entraînent des renforcements de l'adulte qui sont souhaités par l'enfant. Le renforcement social (l'approbation verbale et les félicitations) aura souvent un impact plus grand s'il est administré dans une situation de rapprochement physique (contact) parce qu'il sera alors plus tangible. Les renforcements concrets et physiques sont à prévilégier à cet âge.

2. Niveau élémentaire (2e à 6e année)

Dans cette étape de la vie de l'enfant, celui-ci passe de la pensée intuitive et pré-logique, à des mécanismes proprement opératoires. C'est là un tournant très important dans la vie de l'enfant. Par la maturation, l'exercice des relations et le contact avec le milieu social, l'enfant acquiert une certaine sécurité personnelle qui lui permet de se dégager de son égocentrisme. Ceci va de pair avec un mouvement vers le monde extérieur. Cette dissociation qui s'accentue entre lui et les autres lui permet d'échaffauder des mécanismes d'identité plus spécifiques. Dans son milieu scolaire, si l'enfant a développé des capacités de coopération et de camaderie, il parvient à une identité sociale parmi des êtres qui sont en quelque sorte ses égaux. Ses mécanismes opératoires lui permettent de vivre une intériorisation graduelle des attentes du milieu. Se forment alors les concepts d'identité idéale et désirée et d'identité non désirée.

a) Les attentes:

Au cours de cette période, l'enfant acquiert graduellement de l'autonomie au niveau de la pensée. Il acquiert une pensée logique qui lui permet d'abstraire, d'intérioriser les figures d'autorité. Il n'a plus ce besoin aussi constant de la figure physique d'autorité pour guider son action. En même temps, cet affranchissement concorde avec une ouverture et une socialisation dans les groupes d'amis. Quoique les attentes des adultes sont toujours constantes, le processus d'intériorisation permet à l'individu de s'en dégager momentanément, et les contacts nouveaux qu'il établit dans ses activités ludiques avec ses amis lui permettent d'assimiler et de s'accomoder aux attentes que ces groupes véhiculent dans leurs activités.

Ainsi, l'intensité et le type d'activités sociales qu'il entretient avec ses pairs déterminent de nouveaux modèles à imiter.

b) Cadre de réalisation:

Moins assujetti à la figure adulte, le cadre doit toutefois être conforme aux attentes du milieu adulte. Graduellement on peut maintenant favoriser et utiliser plus adéquatement le groupe étudiant et les mécanismes qui y sont sousjacents comme agent de stimulation du développement.

c) Renforcement:

Le renforcement de l'action et de la participation à l'action peut toujours venir, certes, de l'adulte. L'enfant a toujours besoin de cette figure d'autorité et il doit recevoir des feedbacks réguliers pour maintenir le sentiment d'être aimé et d'adéquacité. Toutefois, les pairs deviennent des véhicules de renforcement qui gagnent en puissance, en autant qu'ils constituent des figures connues et avec lesquelles l'enfant a à exercer des activités ludiques. Le résultat même de l'action, l'expression de la réussite, détachée du sentiment de sympathie ou de protection, devient de plus en plus un élément de renforcement. Le caractère compétitif de l'évaluation stimule l'enfant non seulement directement pour l'image qu'il dégage face à l'adulte, mais aussi pour celle qu'il dégage face à ses amis.

Implication éducationnelle; voir no. 5

3. Premiers cycle du secondaire (11-12 ans à 14 ans)

Avec la période opératoire formelle (11-12 ans à 14-15 ans), l'adolescent acquiert des mécanismes intellectuels qui vont lui permettre une définition beaucoup plus poussée de son identité. On peut ainsi caractériser globalement le début de l'adolescence, par "une accélération de la croissance physiologique et somatique, et par une ouverture des valeurs sur les possibilités nouvelles auxquelles le sujet se prépare déjà parce qu'il parvient à les anticiper grâce à ses nouveaux instruments déductifs". (Piaget et Inhelder, 1966, p.118)

C'est à ce stade à proprement parler que se renforcent les mécanismes d'identité idéale et non idéale. L'adolescent graduellement intériorise les attentes du milieu, les assimile et il essaie de s'en accommoder. Les modèles que lui présente son milieu, qui peuvent être autant ses professeurs, des pairs, des personnes de son milieu social et familial, jouent un rôle prépondérant dans l'ajustement et dans ce processus d'accommodation des attentes du milieu. Les médias vont contribuer spécifiquement aussi à l'intériorisation des valeurs du milieu.

La transformation de la pensée rend possible le maniement des hypothèses et le raisonnement sur des propositions détachées de la constatation concrète et actuelle. Cette importance des processus cognitifs dans le développement de comportements de différentiation de la personne, et de construction de la personnalité propre s'adjoint aux autres variables expérientielles de l'adolescent pour lui donner une signification non seulement actuelle, mais aussi future. L'anticipation du devenir personnel est une condition qui est au coeur même d'un concept d'identité idéale intériorisé.

a) Les attentes:

L'adolescent développe beaucoup d'autonomie au niveau de ses processus cognitifs. Il acquiert graduellement la capacité de faire des propositions, des lois, des généralisations, des implications et des déductions.

Les attentes ressenties par l'adolescent relèvent de moins en moins de conduites spécifiques et de plus en plus de conduites généralisées et de manière d'être. A ce niveau

les pairs constituent des véhicules de règles et de valeurs qui vont influencer de façon majeure le pré-adolescent. Les modèles sociaux de l'adolescent, dans le domaine sportif, musical, académique et extra-scolaire, enrichissent l'image de son devenir et ses attentes sont plus spécifiquement personnalisées: l'individu commence à se différentier et à se spécialiser au niveau de ses idéaux.

b) Cadre de réalisation:

L'utilisation des groupes ou d'activités de groupes favorise chez l'adolescent une prise de contact avec ses pairs et permet d'enrichir ses relations sociales trop souvent coupées du cadre de la vie scolaire et para-scolaire. L'activité doit permettre, si possible dans sa forme, de canaliser l'ébauche des idéaux et le développement des valeurs sociales. Le professeur ne perd pas comme tel en importance mais il ne doit plus seulement diriger des étudiants, mais des ensembles, des groupes et sous-groupes de pré-adolescent à l'intérieur desquels il doit s'insérer, pas nécessairement comme un camarade (voir la section II portant sur le modelage) mais surtout comme une leader respecté et consistant.

L'orientation du cadre d'activités à ce stade doit contribuer à réaliser des actions qui s'insèrent dans la perspective de l'atteinte des valeurs et des idéaux personnels des étudiants.

c) Renforcement:

La réponse immédiate du milieu à l'action est

en soi toujours renforçante. Toutefois, la satisfaction personnelle de la réalisation de l'activité qui concorde avec le système de valeurs que véhicule l'adolescent, devient elle-même source de gratification.

Implication éducationnelle: voir no 6.

4. Deuxième cycle du secondaire (14-15 ans...):

Vers 14-15 ans, l'individu a acquis les mécanismes de la pensée qui lui permettent de comprendre graduellement la place qu'il occupe dans la société. Toutefois, si les mécanismes de pensée sont présents chez l'individu, ils ne sont pas à proprement parler exploités à leur pleine valeur.

- Les expériences nouvelles de l'adolescent, ses transformations physiologiques, ses intérêts, ses mécanismes d'identification personnelle vont enrichir son "bagage expérientiel". C'est peut-être là le point crucial de l'adolescence: celui-ci possède les mécanismes de la pensée qui lui permettent de prendre conscience de ses transformations personnelles au plan physique et affectif, en même temps qu'ils lui permettent d'intégrer les mécanismes des relations sociales. On ne peut s'étonner alors de faire face aux "crises d'identité" de l'adolescent, à l'anxiété souvent caractéristique de cet âge.

- Les mécanismes opératoires aident l'adolescent en quelque sorte à pourvoir à sa propre adaptation, à se situer face à lui-même et face aux autres.

- Ils lui permettent de se libérer du concret au profit d'intérêts orientés vers l'inactuel et l'avenir: âge des grands idéaux ou du début des théories, en plus de simples adaptations présentes au réel.

- L'adolescent, à partir de ces grands ensemble de compréhension de l'actuel et du devenir, pourra peu à peu préciser le rôle qu'il pourra jouer dans la société, au fur et à mesure qu'il intégrera sa propre connaissance de soi, c'est-à-dire, ses capacités, ses limites, les facteurs de son environnement.

- Les facteurs sexuels dans le processus d'identité à l'adolescence sont prépondérants. Il ne s'agit plus seulement de l'identité de son appartenance à un sexe mais de la définition de soi dans le rôle et le jeu sexuel. Le corps, en terme d'instrument de relation, acquiert une signification différente. L'adolescent cherche, par des mécanismes d'ascétisme, à se donner des attributs d'image physique qui vont le valoriser. Le corps comme instrument significatif de relation, l'image physique, la beauté corporelle, la force, la performance physique, les déviations physiques mineures et majeures jouent un rôle déterminant d'adaptation et d'image de soi.

- L'adolescent qui évolue vers l'âge adulte acquiert au long de son expérience relationnelle, de ses

réussites et de ses échecs, de ses réalisations, de son cheminement académique, une image de soi qui est en quelque sorte un résidu changeant des expériences passées et actuelles.

Implication éducationnelle: voir no. 7.

a) Les attentes:

Les attentes individuelles deviennent ici très spécialisées. Elles se différentient en fonction de l'appartenance à des groupes particuliers d'intérêts. Elles sont davantage reliées à des aspects de réalisation personnelle, au niveau des relations interpersonnelles, et de la réussite dans le champs d'intérêt professionnel qu'auparavant. L'individu fait la part de ses forces et de ses faiblesses et il peut devenir sélectif au niveau de l'importance à accorder à l'activité physique en général en fonction des succès antérieurs et de l'intérêt que cet aspect suscite chez lui. Ses choix deviennent plus éclairés et plus autonomes à cet égard.

b) Le cadre de réalisation:

Le contexte d'action, c'est-à-dire l'environnement, doit devenir personnalisé et favoriser les intérêts individuels. L'adolescent et l'adulte doivent avoir une compréhension de l'action à poser et de son importance. Ils doivent réaliser des options personnelles qui concordent souvent avec leur

désir d'améliorer certains aspects de leur personnalité, ou de se réaliser dans un domaine d'activité propre; l'environnement optimal doit permettre ce genre de réalisation.

Implication éducationnelle: voir no 8.

c) Renforcement:

Peut-être plus spécifiquement à ce stade (14-15 ans), plusieurs éléments de renforcement peuvent permettre le maintient de l'estime de soi dans la participation à l'activité. Il y a d'abord le sentiment de bien-être recherché et obtenu dans l'activité, la réalisation d'un objectif personnel et/ou collectif de performance, et les indices de valorisation sociale rattachée aux activités. Généralement la réponse à ses propres attentes et la valorisation personnelle déterminent la dynamique de l'estime de soi.

CONCLUSION:

Le développement de l'estime de soi est souvent délicat et repose sur de nombreux facteurs de l'environnement de l'individu. A l'école, l'activité physique et sportive offre un cadre très privilégié et à la fois déterminant pour l'estime de soi de l'individu; il s'agit de l'une des principales activités mettant en relief la participation corporelle. Elle favorise la socialisation de l'enfant dans un cadre différent de celui de la classe et permet la mise à jour d'habiletés non verbales que l'adolescent ne peut rarement pratiquer ailleurs de façon structurée. Parce qu'elle fait appel à des modes différents de communication entre les individus, l'activité physique à l'école établit des contacts qu'aucune autre matière académique ne permet et du même coup elle constitue un domaine presqu'exclusif

d'acquisitions de certaines compétences sociales (ex: discipline de groupe orientée vers un objectif commun; capacité de supporter le stress de la compétition publique et avouée; compréhension et contrôle de plans de développement personnels, etc...)

L'estime de soi, dans son élaboration de l'enfance à l'âge aduite, peut être significativement influencée par le vécu de l'éducation physique à l'école, et ce dans un sens positif lorsqu'il y a une bonne intégration des individus aux programmes, et dans un sens négatif lorsqu'il y a une inadaption entre les ressources proposées et les besoins réels des étudiants.

TABLEAU - SYNTHESE

Périodes	
I Début de la scolarisation (4 à 6 ans)	Différentiation progressive de l'identité personnelle dans le développement de la pensée pré-logique et de la symbolisation. L'enfant est assujetti aux attentes et au cadre de réalisation de l'adulte, aux renforcements de l'adulte et des pairs.
II Niveau élémentaire (7 à 10 ans)	Compréhension et intégration de niveau concret des expériences qui concourent à la définition personnelle du moi: définition du moi de proche en proche. Début de socialisation, intérioration des attentes des adultes, contact et assimilation des attentes du milieu au travers les pairs; cadre de réalisation qui peut faire intervenir le jeu de groupe graduellement; les encouragements sociaux de l'adulte et du groupe sont importants.

(Suite)

Périodes

III Premier cycle du secondaire (11 12 à 14 ans)	Accentuation de la définition du moi dans l'ensemble du milieu social, intégration d'une compréhention des lois et des valeurs sociales. Mécanismes mentaux reposant sur les attentes personnelles et celles du milieu, et qui sont le plus en plus perçues dans leur tout,et orientées vers l'avenir. Cadre de réalisation qui fait davantage intervenir la participation et l'implantation personnelle; renforcement de l'image personnelle en fonction des réalisations et de leurs impacts sur les grands objectifs personnels visés.
IV Deuxième cycle du secondaire (15 à 18 ans)	Définition de l'identité relationnelle du rôle social, de la conscience de soi dans la poursuite de l'autonomie affective et physique. L'attente se situe au niveau d'une intégration personnelle, sociale et culturelle, le cadre doit fournir un support aux intérêts personnels et les renforcements déterminant l'estime de soi se situent dans les réalisations des activités intégrées au cheminement personnel.

B- DEVELOPPEMENT DIFFERENTIEL DES GARCONS ET DES FILLES:

Définition:

La différentiation sexuelle est ce processus par lequel l'enfant acquiert les attributs psychologiques d'un mâle ou d'une femelle. L'analyse du développement des différences sexuelles dans le comportement social peut servir à faire ressortir quelques-unes des bases que l'on doit saisir pour approcher le phénomène de la socialisation de l'enfant. Dans la section qui suit, on tentera d'illustrer l'étendue et la signification des différences psychologiques entre les sexes et d'examiner le développement de ces différences. Les différences entre les sexes en fonction des caractéristiques comportementales ou sociales seront évaluées tandis que les différences physiologiques ne seront pas considérées.

La façon la plus usuelle de décrire les différences entre les sexes a toujours presque été de préciser des comportements sexuels "types", i.e., les caractéristiques des garçons ou des filles, des hommes ou des femmes. Les comportements sexuels "types" sont ceux qui d'une part sont moins attendus d'une personne de tel sexe, et qui sont au contraire considérés comme appropriés lorsqu'on les rencontre chez une personne de sexe opposé.

1. Données factuelles:

Dans notre culture, les deux ensembles de comportements "sexuels-types" qui ont retenu le plus l'attention des chercheurs, ont été ceux qui peuvent être regroupés sous les termes "agression", et "dépendance".

a) Agressivité:

Les recherches s'accordent fortement à montrer que

les garçons présentent plus d'agressivité que les filles, ont tendance à imiter plus fortement les modèles agressifs, et qu'ils réagissent à la frustration avec plus d'agressivité que les filles. Cette caractéristique semble valable pour les différents stades de développement.

b) Dépendance:

Quant aux comportements de dépendance, on a observé peu de différences entre les sexes entre 3 et 7 ans. Ces différences se font sentir davantage à partir du niveau opératoire formel, c'est-à-dire de 11-12 ans. Même si la différence n'est pas aussi évidente que dans le cas de l'agressivité, on peut affirmer que les filles présentent plus de "dépendance", plus de passivité sociale et de conformité que les garçons.

Implication éducationnelle: voir no 9

2. Identification et modèle:

Les racines de ces différences entre les sexes peuvent être de divers ordres: constitution physique, correspondance aux stéréotypes, patterns culturels, etc...

Toutefois, la théorie de l'identification a été le mécanisme le plus employé pour expliquer le développement des différences sexuelles, et aussi pour expliquer comment l'enfant développe des attributs et des patterns qui ressemblent à ceux de ses parents et à ceux des modèles sociaux qu'il côtoie.

Freud a développé une explication du processus d'identification, comme étant une tendance générale à agir et à être comme l'autre, et comme constituant un processus impliquant des mécanismes d'imitation.

Cette théorie généralement bien connue semble expliquer avec assez de satisfaction le développement du comportement de l'enfant au niveau particulier de son rôle sexuel; elle ouvre aussi la discussion sur l'explication de l'acquisition de ces comportements sexuels "types". Toutefois elle fait trop appel à l'expérience passée et elle néglige l'importance du développement de la compréhension des actes futurs, et de l'aspect cognitif dans l'identification.

Plus récemment certains auteurs ont reformulé le concept d'identification sur la base des principes d'apprentissage. En d'autres mots, apprendre certains rôles et comportements sexuels, comme tous les autres comportements sociaux, dépend dans une large mesure du processus d'apprentissage par l'observation, et des processus cognitifs. En accord avec Bandura (1969), les gens apprennent les rôles des sexes en regardant et en écoutant les autres gens et les évènements, bien plus qu'ils ne l'apprennent directement à partir de leur propre expérience comportementale. Cet apprentissage sans renforcement direct est souvent appelé apprentissage "par observation" ou "par modelage".

Dans cette approche, l'enfant en vient à reconnaître facilement son identité sexuelle. Il développe rapidement une conception de son identité sexuelle permanente,

généralement avant l'âge de 5 ans et lorsqu'il entre à l'école, il distingue les concepts de "mâle et de "femelle". Aussi, dans les débuts de sa socialisation et même au niveau pré-opératoire, il a rapidement acquis la connaissance des stéréotypes de "féminité" et "masculinité" qui prévalent dans sa culture. Toutes les informations, les connaissances et les expériences de sa vie concourent au développement de ses comportements et de ses perceptions des rôles sexuels.

L'environnement de l'enfant, ses parents, ses professeurs, ses pairs, et d'autres modèles participent directement à ses apprentissages sociaux. Aussi certains chercheurs ont montré que les préférences de modèles ou d'idéaux des garçons étaient peu reliées aux résultats de leur père sur une échelle de masculinité et féminité, et qu'ils étaient à ce niveau de beaucoup influencés par les pairs, et leur sous-culture, par les autres enfants de la famille et leur sexe. Certains ont même soutenu et mis en évidence que les parents étaient plutôt influencés à ce niveau par leurs enfants!

Implication éducationnelle: voir no 16

Les caractéristiques du modèle qui servent à une meilleure identification aux rôles sexuels culturels sont pour les garçons des modèles qui apparaissent puissants, notables, prestigieux, et pour les filles, des modèles plus gratifiants et chaleureux.

CHAPITRE II

RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

A- INTRODUCTION:

Les relations avec le monde physique ne sont pas le résultat de l'application de capacités innées sur l'environnement mais le résultat d'un processus développemental possédant des implications sur les plans cognitif et socio-affectif. Il existe en effet une période dans la vie humaine où il n'y a pas ou peu de relations sujet-objet car, à ce moment, l'enfant n'est pas en possession des bases qui permettent d'entrer en relation avec le monde matériel qui l'entoure. Les deux premières années de la vie sont principalement consacrées au développement sensoriel et moteur nécessaire à la constitution des schèmes à la base de la représentation de l'objet. Après deux ans, jusque vers 5-6 ans, c'est le système représentationnel (fonction symbolique et langage) qui détermine les progrès cognitifs dominants. Au cours de cette période, le monde objectal de l'enfant n'est plus simplement sensoriel ou moteur, il devient représentationnel: chaque objet devient progressivement représenté dans la pensée de l'enfant et ce dernier peut évoquer l'objet ou ses caractéristiques, sans même que l'objet soit présent. Tout ce cheminement doit se produire avant que l'enfant puisse effectuer des opérations intellectuelles ou actions mentales (6-7ans). Ces dernières apparaissent donc après les débuts de la scolarisation, moment où toute une série de structures cognitives nouvelles se développent et affectent de façon particulière le mode de relation de l'enfant avec son monde objectal. Si l'enfant est capable d'apprendre des mouvements, des habiletés motrices avec différents objets, il affiche, avant 6-7 ans, une incapacité à se représenter mentalement ces mouvements ou ces façons de faire.

Au niveau du développement intellectuel, la période pré-scolaire (0-5 ans) doit pouvoir faire acquérir à l'enfant toute une foule d'habiletés qui constituent autant de pré-requis

à la scolarisation. En général, la maternelle exige ce que l'enfant moyen peut donner à cet âge. Si une carence est survenue pendant les années précédentes, l'adaptation scolaire de l'enfant en sera directement affectée. On parlera alors de compensation, de rééducation, de rattrapage dès le début d'un processus déjà si fertile en embuches diverses. Ainsi donc, il existe déjà un profil cognitif propre à l'enfant de cinq ans et une norme quant à ce qui "est supposé" être acquis.

Au point de vue affectif et émotionnel, cette période de 0-5 ans possède un impact tout aussi grand sur la vie future de l'enfant. De nombreux traits de personnalité sont déjà nettement dessinés qui façonnent et conditionnent les relations interpersonnelles de l'enfant mais aussi ses relations avec le monde physique qui l'entoure. Par exemple, l'éducateur physique, dès le début de la scolarisation, pourra distinguer certains traits constants de personnalité de l'enfant simplement en l'observant agir avec le matériel. Tel enfant aura des conduites brusques et impulsives, tandis que l'autre hésitera et affichera de l'inhibition face à l'action. L'éducateur pourra stimuler, dans un cas comme dans l'autre, un cheminement vers une meilleure adaptation dans les relations avec l'environnement physique.

Puis, la période 5-7 ans fera effectuer à l'enfant des pas de géant du point de vue fonctionnement cognitif: toute sa représentation notionnelle (nombre, espace, causalité, etc), sera transformée et débarassée de l'égocentrisme caractéristique du fonctionnement de cinq ans. La période des opérations concrètes (6-7 ans à 11-12 ans) fera de façon toute nouvelle, découvrir à l'enfant une foule de relations neuves avec son environnement objectal. La personnalité de l'enfant connaît aussi des développements significatifs à cette époque.

Puis, vers 11-12 ans, l'enfant ou l'adolescent, en même temps qu'il subit les effets d'une véritable explosion de croissance physique voit son monde cognitif s'équiper d'instruments nouveaux avec la pensée hypothético-déductive, qui influencent directement toute sa perception, sa conception et ses relations avec le monde physique. En même temps que la pensée adulte véritable apparaît, des préoccupations existentielles tout à fait neuves surgissent et perturbent de façon marquée l'équilibre émotionnel et affectif de l'adolescent. Des demandes plus nombreuses et plus importantes occasionnent des anxiétés inconnues jusqu'alors. Ce deuxième tournant développemental se poursuivra jusque vers 18 ans et plus.

Le présent chapitre se propose d'isoler des indices développementaux gravitant autour de la relation sujet-objet, c'est-à-dire la relation de l'enfant avec son monde physique. Il se divise en trois grandes sections traitant chacune d'une période chronologique différente :

a) 5-6 ans
b) 5-6 à 10-11 ans
c) 11-12 ans à l'âge adulte

B) FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL A 5 ANS:

La section qui suit décrira le fonctionnement intellectuel de l'enfant de cinq ans en s'attardant particulièrement sur les modalités de son adaptation au monde physique qui l'entoure.

1. La pensée pré-opératoire*

L'ensemble des relations sujet-objet, c'est-à-dire de l'enfant avec son environnement physique est essentiellement conditionné par l'appareil cognitif, le système de pensée dont il dispose pour le percevoir, se le représenter et agir sur lui. Qu'il s'agisse d'espace, de logique des classes ou des relations, d'ordonnancement ou de dénombrement de la réalité, ce que l'enfant possède comme équipement intellectuel est partout le premier facteur d'influence sur son mode d'adaptation.

La période pré-opératoire s'étend de la fin de la période sensori-motrice (2 ans) jusqu'à l'avènement de l'opération concrète (6-7 ans).

Au cours de cette période, l'enfant manifeste un vif intérêt pour le monde physique et social qui l'entoure mais essentiellement en fonction de son propre point de vue plutôt que du leur; l'égocentrisme constitue la caractéristique dominante de cette période. L'éducateur physique, pourra favoriser l'achèvement de cette période en proposant des activités qui complètent les acquis impliquant le contrôle moteur général du corps: pirouettes, saut sur une jambe, monter et descendre un escalier, une échelle, faire tourner un cerceau autour de la taille, d'une jambe, d'un bras, etc. Bref, l'ensemble des activités simples nécessitent davantage un contrôle du corps propre qu'une relation complexe avec l'environnement physique

---

* C'est d'après la théorie de Piaget principalement qu'est rédigée cette section du texte.

2. Egocentrisme:

L'égocentrisme de cette période peut être considéré comme une étape intermédiaire entre l'autisme de la période sensori-motrice où l'action du sujet dominait sans qu'il y ait de vie représentationnelle ou mentale, et la compréhension intelligente apparaissant avec l'opération.

Au niveau social, l'égocentrisme se traduit par une inaptitude à se mettre à la place d'une autre personne, à considérer la réalité à partir du point de vue de l'autre. L'enfant est incapable de situer son propre point de vue comme un parmi d'autres possibles, et de coordonner son point de vue avec les autres qui peuvent exister. Ce phénomène possède des répercussions directes au niveau du langage et de la communication où l'enfant semble ne faire que très peu d'efforts pour adapter son discours à son auditoire. Dans l'explication de la règle ou de la façon de faire dans un jeu ou une activité physique quelconque, l'enfant sera incapable d'organiser sa formulation en fonction des besoins de son auditoire; c'est ce qui le frappe lui qui sera prédominant, le reste sera négligé sinon ignoré. L'image présentée sera subjective et peu conforme à la réalité.

Au niveau de l'espace, l'égocentrisme se traduit par l'incapacité de l'enfant à se débarasser de sa propre perspective: ainsi devant un objet donné, l'enfant situé à un point "A" sera incapable de se représenter comment cet objet apparaît à un point "B". Seule sa perception compte.

Une autre conséquence de l'égocentrisme cognitif de

l'enfant d'avant 5 ans est son manque d'intérêt à justifier ses actions ou ses pensées aux autres. A cette époque l'enfant conçoit mal la nécessité d'expliquer les choses aux autres puisque leur point de vue et le sien sont mal différenciés. L'égocentrisme amène aussi une grande tolérance à la contradiction logique dans sa pensée: le raisonnement fonctionne de proche en proche et utilise tantôt un critère, tantôt un autre.

Une autre conséquence de l'égocentrisme pré-opératoire est la difficulté qu'affiche l'enfant de considérer ses processus de pensée comme quelque chose à quoi on peut penser: l'enfant sera incapable par exemple de reconstruire un cheminement de pensée qu'il vient de parcourir; il peut penser mais il ne peut pas penser sur sa propre pensée.

3. Centration et décentration:

Une autre caractéristique importante de la pensée de l'enfant de cinq ans est sa tendance à centrer son attention sur un seul aspect de la situation sur laquelle porte son raisonnement et à négliger les autres aspects importants de la situation. Son raisonnement subit ainsi une distorsion occasionnée par la centration sur un aspect et l'incapacité à se décentrer. Par exemple, dans l'évaluation du gagnant d'une course à pied, l'enfant ne considérera que le moment d'arrivée même si le moment du départ ou le lieu du départ n'était pas le même pour deux coureurs. Il y a centration sur un aspect et négligence de l'autre. l'enfant n'arrivera pas à comprendre vraiment pourquoi l'on doit compenser la longueur plus grande d'un corridor extérieur de piste de 400 m par un point de départ décalé ou encore deux surfaces de jeu (parties d'une

patinoire, par exemple) seront évaluées comme différentes aussitôt qu'elles ne sont pas identiques: pour lui, 4 m x 6 m, c'est différent comme surface à courir que 3 m x 9 m. Il n'y a pas de possibilité de compensation d'une dimension "longueur" par une autre "largeur".

4. Etats vs transformations:

Une autre caractéristique étroitement liée à la précédente, correspond à la tendance à raisonner sur des états successifs de la réalité plutôt que sur des transformations. L'enfant a beaucoup de difficulté à relier un état avec un autre en intégrant la transformation qui les sépare.

Cette pensée est statique et immobile; elle centre son attention de façon momentanée sur des configurations spécifiques de la réalité, et elle néglige les autres aspects qui pourraient relier en un tout différentes conditions ou états que des transformations enchaînent de façon logique.

Les états de la réalité apparaissent comme par magie, les transformations qui les occasionnent ne sont pas intégrées dans la pensée. Et lorsque l'enfant arrive à considérer les transformations, il ne parvient pas à leur donner leur rôle causal sur les états qu'elles occasionnent.

5. Irréversibilité de la pensée:

Peut-être la caractéristique la plus importante de la pensée de l'enfant de cinq ans correspond à l'incapacité de faire évoluer un raisonnement ou une opération dans le sens

inverse de façon à retourner à la situation initiale.

C'est l'absence de flexibilité et de mobilité de la pensée pré-opératoire et sa tendance à se centrer sur des états qui rend l'enfant inapte à inverser mentalement des actions ou des opérations.

Dans l'exemple des transvasements de liquide, l'enfant de 4-5 ans est incapable d'inverser mentalement l'action de verser, pour visionner dans sa tête l'état initial d'égalité qui lui donnerait la bonne réponse: "au début c'était égal, si on reversait, ca redeviendrait identique..."

Autres caractéristiques:

A cinq ans, la pensée de l'enfant ne possède pas d'équilibre stable; sa pensée n'est pas organisée en un système possédant ses lois et ses points de référence.

Pour l'enfant, les choses sont ce qu'elles apparaissent être dans sa perception immédiate, et des phénomènes abstraits non matériels (les rêves, les noms, les pensées, les règles normales, etc...) sont considérées comme des réalités quasi tangibles. L'enfant manifeste ce que Piaget appelle du réalisme.

L'enfant affiche dans son raisonnement, des caractéristiques d'animisme où il prête de la vie à des objets inanimés; il affiche aussi de l'artificialisme à son environnement (où il croit que des réalités comme les lacs existent pour que l'on puisse se baigner, ou que les nuits sont faites pour que l'on puisse dormir).

Enfin, l'enfant de cinq ans possède des concepts primitifs de la moralité et de la justice et il affiche beaucoup de difficulté à solutionner des problèmes ayant trait au temps, à la causalité, à l'espace, à la mesure, au nombre, au mouvement, à la vélocité, etc...

Bref, de façon générale, le raisonnement de l'enfant de cinq ans est très concret, lent et statique, emprisonné dans des perceptions d'aspects prédominants au détriment d'autres aspects importants; il est relativement peu socialisé, très peu sensible à la justification logique. L'enfant est généralement inconscient des effects de sa communication pour les autres.

Implication éducationnelle: voir no 11

C) PERSONNALITE ET RELATIONS SUJET-OBJET:

La personnalité d'un individu est façonnée, par dessus tout, par les caractéristiques des échanges sociaux qu'il connaît pendant toutes les années de son développement. A cet égard, les premières années vécues dans la famille sont déterminantes. C'est en fonction de ce que le milieu permet comme type de réaction et de ce qu'il valorise comme activité que la personnalité de l'enfant prendra forme. Le chapitre portant sur les relations interpersonnelles touche directement ces aspects.

Toutefois, certaines caractéristiques dispositionnelles vont influencer la personnalité depuis la naissance de sorte que, ayant eu un même environnement de développement deux individus pourront afficher des caractéristiques différentes et entrer en relation avec l'environnement physique de façon différente.

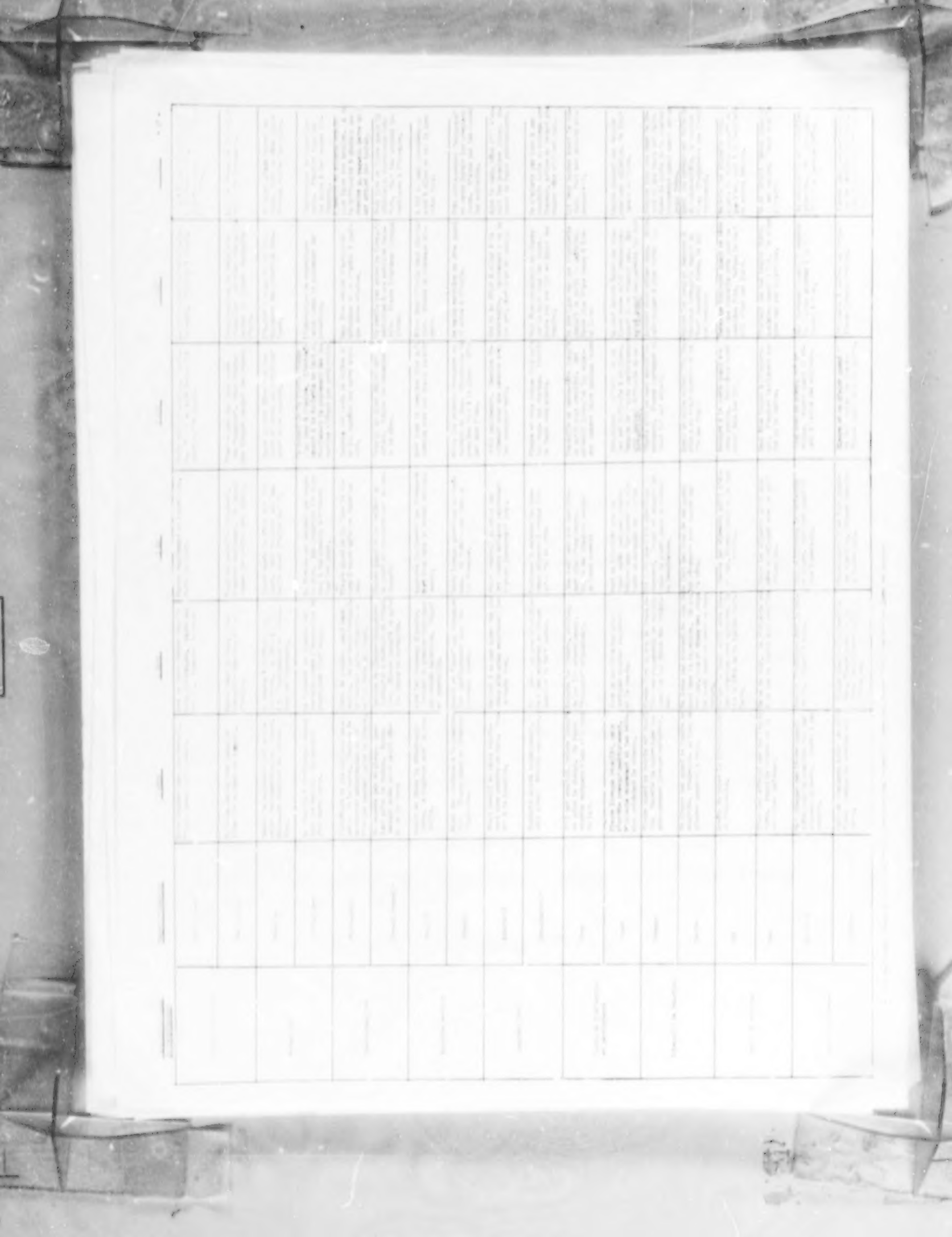
Donc, même si la personnalité est une composante d'abord sociale de l'humain, elle influence aussi les relations avec le monde physique. C'est pourquoi l'origine de la personnalité intéresse ce chapitre.

Le tableau qui suit présente l'évolution de quelques dimensions de la personnalité du sujet dans ses relations avec son environnement. C'est la CONTINUITE des traits personnels au cours du développement qui y est importante; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle les dimensions y sont envisagées depuis la naissance.

On pourra y voir de l'information indiquant clairement que plusieurs traits de personnalité sont enracinés profondément dans l'histoire individuelle et que l'on ne peut s'attendre à les modifier instantanément chez l'individu.

Les dimensions de la personnalité qui sont considérées ont toutes un impact direct sur la façon dont l'individu entre en relation avec son environnement. L'éducateur physique d'expérience pourra facilement se rappeler des élèves correspondant à chaque pôle des traits décrits. On comprendra aussi qu'un plan de développement physique vraisemblable doit tenir compte des limitations imposées par la personnalité de chacun.

Implication éducationnelle; voir no 12.



D- RELATIONS SUJET-OBJET DE 5 A 11 ANS:

1. Modifications de l'activité corporelle entre 5 et 10 ans:

(Gesell, 1967, pp. 237-238)

Gesell (1967) propose une série d'indices développementaux ayant trait aux modifications de l'activité corporelle observée entre 5 ans et 10 ans chez l'enfant. Il s'agit là de données normatives, c'est-à-dire décrivant ce qui représente le sujet moyen, touchant certains aspects sociaux en plus des aspects physiques impliqués dans l'activité corporelle. Issue d'études empiriques réalisées aux Etats-Unis vers les années d'après guerre, la chronologie peut présenter un bon degré d'erreurs par rapport à ce que l'on peut observer maintenant. C'est à titre illustratif que le tableau suivant est présenté.

TABLEAU [illegible]

CARACTERISTIQUES DE L'ACTIVITE

CORPORELLE ENTRE 3 ANS ET 10 ANS

3 ans. - Très actif, circule plus [illegible]. Monte et descend les escaliers en courant, file sur son tricycle.

- Aime les activités où il faut rester en équilibre. Peut porter une tasse pleine d'eau sans renverser.
- Préfère les gros cubes et fait des constructions compliquées.
- Lance une balle d'un mouvement de haut en bas.
- Dans ses activités rythmiques fait des interprétations et des démonstrations personnelles.

4 ans. - Plus d'aisance, meilleur contrôle de l'activité corporelle en général, économie de mouvement.

- La posture est [illegible] talons d'abord.
- Le contrôle des grands muscles est plus avancé que celui des petits.
- [illegible] à la même place pendant des périodes plus longues, mais change de position, se tient debout, s'assied, s'accroupit.
- Aime escalader [illegible] peut sauter du haut de la table.
- Aime interpréter une histoire dans son jeu.
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

5 ans. - Commence à [illegible]

6 ans. - Très actif, [illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

7 ans. - [illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- Commence à vouloir apprendre à frapper et à lancer très fort une balle.
- Les garçons surtout aiment courir en tous sens en lançant leurs avions de papier en l'air.
- [illegible] et veut commencer à apprendre à danser.

8 ans. - [illegible]

- [illegible]
- Aime jouer à [illegible]
- [illegible]
- Les filles apprennent à sauter en courant pendant que la corde à sauter tourne et [illegible] pendant qu'elles sautent.
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

9 ans. - [illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- Les garçons aiment [illegible]
- S'intéressent aux [illegible] perfectionner leur adresse.

Un coup d'oeil d'ensemble sur le tableau qui précède révèle qu'au niveau de l'activité corporelle, le développement amène plus d'autonomie générale et de contrôle dans l'activité, plus de précision et de différenciation dans les mouvements et un développement des intérêts pour les activités impliquant une participation sociale. Ces directions du développement de l'activité corporelle trouvent, dans une bonne mesure, leur explication au niveau des changements qui surviennent au niveau cognitif et au niveau de la personnalité face à la structure sociale de vie de l'individu.

Implication éducationnelle; voir no 13

Les changements au niveau des capacités intellectuelles entre 5-6 ans et 11-12 ans seront maintenant étudiés.

2. Développement cognitif entre 5-6 ans et 11-12 ans:

Cette période correspond à la période opératoire concrète de Piaget pour qui c'est sans contredit la capacité nouvelle d'opérer mentalement qui est à la base de la plus grande partie des changements observés dans la relation sujet-objet au cours de cette période.

C'est la venue de l'opération qui modifiera de façon significative les caractéristiques du raisonnement de l'enfant. Dès 5-6 ans mais surtout à partir d'un tournant essentiel qui semble se prendre vers 7-8 ans, on observe chez l'enfant des "progrès" qui s'étendent à un grand nombre de conduites qui, auparavant, étaient caractérisées par leur manque de mobilité,

leur irréversibilité, leur égocentrisme, etc...

Qu'est-ce que l'opération?

C'est la capacité d'agir mentalement: l'opération correspond à une action intériorisée. Il s'agit d'un acte représentationnel, c'est-à-dire effectué mentalement, qui fait partie d'un réseau organisé d'opération du même type. Cette action nécessite l'intervention d'une transformation qui exige à son tour, une certaine mobilité intellectuelle de la part de l'enfant. Entre 5-6 ans et 11-12 ans, c'est l'opération concrète qui se développe.

Piaget distingue deux grandes catégories d'opérations:

a) Logiques
b) Infra-logiques

a) Logique:

Les opérations logiques portent sur les qualités intrinsèques aux objets, aux qualités inhérentes à la nature de l'objet. Ainsi, la classification d'objets, la sériation d'objets, le dénombrement, l'énumération sont autant d'opérations dites logiques ou logico-arithmétiques. Piaget le divise en deux grandes catégories.

1. Les opérations logiques qui portent sur des ressemblances: création de classes d'objets

2. Les opérations logiques qui portent sur des différences: la création de relations entre les objets.

b) Infra-logiques:

Les opérations infra-logiques portent sur les qualités extrinsèques aux objets. Ainsi, la position d'un objet dans l'espace et les distances spatio-temporelles d'une collection d'objets relèvent du domaine infra-logique. La création d'arrangements dans l'espace, d'ordonnancements relève de l'infra-logique aussi.

Les opérations concrètes ne portent pas encore sur des propositions abstraites ou des hypothèses; elles demeurent essentiellement rattachées aux objets ou évènements concrets de la situation dans laquelle elles apparaîssent.

Entre 5-6 ans et 11-12 ans l'enfant s'équipe de tout un réseau d'opérations réversibles qui lui permettent d'organiser et de stabiliser le monde des objets et des évènements qui l'entourent à un degré qui n'était pas accessible à l'enfant plus jeune. Le sujet pré-opératoire tend à raisonner sur la réalité immédiatement perceptible seulement. L'enfant opératoire concret, lui, commence à étendre sa pensée depuis l'actuel, i.e., l'immédiatement perceptible, au possible. Flavell (1963) compare les structures des opérations concrètes à un stationnement d'autos où les espaces sont tantôt occupés, tantôt libres; les espaces eux-mêmes demeurent au-delà de leur utilisation immédiate de sorte que le gérant du stationnement peut les considérer en tant que potentiel d'occupation ou de vacance; il peut passer de la situation présente ou réelle à d'autres situations possibles.

Implication éducationnelle; voir no 14.

3. Evolution conceptuelle dans certains domaines particuliers:

a) Classification:

Une des opérations les plus simples consiste à classer des objets en fonction de leurs ressemblances ou de leurs différences. Il s'agit d'inclure un objet ou une sous-classe d'objets dans une classe plus générale ou englobante. Cette capacité n'est pas acquise avant 6 ou 7 ans. Avant ce moment, on n'observe pas d'inclusion logique. Si par exemple vous mettez un enfant de 4-5 ans devant des animaux jouets où il y a cinq chiens miniatures, 1 cheval et 2 vaches et que vous lui demandez s'il y a plus d'animaux ou de vaches, il ne pourra répondre correctement. Même s'il est en mesure de compter le nombre total d'animaux et le nombre de vaches, il ne peut pas réaliser la double appartenance à la classe (animaux) et à la sous-classe (vaches) d'un même élément.

Au cours de la période des opérations concrètes, l'enfant passera de cette incapacité initiale à l'inclusion à la capacité de se constituer des classifications hiérarchiques (rue, ville, province, pays, etc...), ou bien multiplicatives (objets grands, rouges, carrés, rudes, lourds) où chaque addition d'un nouveau critère multiplie d'autant les classes déjà existantes en fournissant une colonne supplémentaire à la matrice des possibilités existantes. C'est entre 8 et 10 ans que les conduites classificatoires se rapprochent vraiment des systèmes de critères

objectifs comme l'on rencontre chez l'adulte.

'mplication éducationnelle' voir no 15

b) Développement de la notion de nombre:

C'est dans l'espace que s'enracinent les premières évaluations numériques réelles. Plus précisément, c'est sur la conservation de la quantité que les bases de la notion de nombre sont assises. Si on dispose en ligne sur une table devant un enfant de 4-5 ans une série de 8 jetons rouges et une autre de 8 jetons bleus, l'enfant affirmera qu'il y a autant de jetons rouges que de bleus si les deux alignements sont de la même longueur. Si une collection prend plus de place que l'autre elle compte plus d'objets pour lui. La propriété "place occupée" prédomine. Puis, vers 5-6 ans, l'enfant dépasse cette centration sur la place occupée pour établir une correspondance terme à terme, d'un jeton rouge avec un jeton bleu pour arriver à établir l'équivalence numérique des deux collections. Ensuite, l'enfant se construira un invariant plus englobant que le 1 pour 1, en utilisant des paires d'objets puis des chiffres pour les dénombrer et établir sur ces chiffres des relations d'ordre de grandeur plus grand que, plus petit que, "égal". Le cardinalité implique ainsi la notion d'ordre en même temps que celle du nombre.

Si la découverte des relations logiques constitue un pré-requis pour la notion de nombre, il en va de même

pour la notion de mesure comme nous le verrons plus loin.

c) Développement de la notion de chance:

Pour être en mesure d'identifier les chances que l'on a de faire telle ou telle chose, il est nécessaire d'identifier en premier l'ensemble des évènements possibles sans tenir compte du hasard. La probabilité liée à l'apparition d'un évènement est fonction du nombre d'évènements possibles. Ce n'est qu'à la suite d'un développement cognitif suffisant pour ordonner et organiser les choses certaines, prédictibles au moyen d'opérations rationnelles qu'il devient possible d'appréhender les choses incertaines et imprévisibles. Autrement dit, on doit connaître des lois pour comprendre l'absence de lois.

L'enfant pré-opératoire (jusqu'à 5-6 ans) manque nettement de cette organisation cognitive pour comprendre ce qu'est le hasard. Pour lui la chance et la non chance, le possible et le nécessaire sont confondus. Rien n'est certain par déduction, et en même temps, rien n'est réellement fortuit. Sa pensée se situe à mi-chemin entre ces pôles.

La venue des opérations concrètes (6-7 ans) permet à l'enfant de distinguer entre ce qui est possible de ce qui est certain.

Il apprend peu à peu qu'il y a des domaines où l'on peut être sûr de l'événement qui viendra (nécessité logique) et d'autres où l'on ne peut que deviner avec un risque plus

ou moins grand de se tromper. Toutefois, ce n'est pas suffisant de séparer ce qui est dû à la chance et ce qui ne l'est pas; l'on doit tirer du domaine de la chance elle-même la certitude minimale ou la prévision que l'on peut trouver dans ce qui est possible.

Au cours de la période concrète (6-7 à 11-12 ans) l'enfant développe ses outils cognitifs pour faire face aux lois du hasard mais son lien avec le concret l'empêche d'envisager toutes les choses qui sont possibles, même si elles n'ont pas de représentation concrète.

La proportionnalité achevée, celle qui permet le rapport de chance d'un événement parmi "x" autres événements possibles, n'arrive qu'à la période formelle (11-12 ans et l'âge adulte). L'équipement intellectuel formel, celui qui permet le raisonnement hypothético-déductif, devra être acquis avant que la notion de probabilité (basée sur celle des proportions) soit maîtrisée. Le sujet doit pouvoir être certain qu'un événement est plus probable qu'un autre. Les études sur le sujet situent à 14-15 ans la maîtrise de cette capacité généralisable de comparer des rapports (exemple 4 chances sur 7 vs 7 chances sur 10 etc...) Pour Piaget, il s'agit là d'une notion logico-arithmétique de niveau formel.

Implication éducationnelle; voir no 16

d) Espace et mesure:

Espace:

Au niveau de son action réelle l'enfant structure l'espace dans lequel il évolue dès le sensori-moteur (avant 2 ans). Au niveau représentationnel cependant, même l'enfant de 4-5 ans n'arrive pas encore à se représenter un espace continu (chemin qu'il faut prendre pour aller à l'école) bien qu'il soit parfaitement capable de s'y déplacer et de faire varier ses déplacements.

La représentation de l'espace implique un système qui permet de tenir compte et de conserver les propriétés reconnues de cet espace.

Les premières propriétés spatiales que l'enfant reconnaît et maîtrise sont topologiques: séparation, voisinage, ordre, enveloppement, continuité. Lorsqu'on demande à l'enfant de situer un objet dans un espace donné, ce sont les "près de" ou " à côté de" qui dominent ses descriptions.

Plus tard seulement (8-9 ans) assisterons-nous à la construction de l'espace euclidien ou les coordonnées du plan seront les points de repère universels. Les termes avant, arrière, gauche et droite deviendront présents dans les descriptions obtenues. Le sujet devient capable de se représenter un terrain en fonction du point de vue d'un observateur qui se trouve en face de lui, à gauche ou à droite. Les relations "à gauche de", "à droite de", "devant" ou "derrière" deviennent relatives au point de vue de l'observateur. L'enfant se décentre de son propre point

de vue (égocentrisme caractéristique du pré-opératoire) pour coordonner différents points de vue possibles.

Mesure:

Au cours de la même période (4 à 7-8 ans) se développent les opérations de mesure qui impliquent l'élaboration d'une métrique ou d'un système de référence invariant. Il s'agit de définir une unité de mesure et de la reporter par un mouvement approprié sur l'objet à mesurer.

e) Développement de la notion de temps:

C'est en parallèle au développement de la notion d'espace que les opérations relatives aux phénomènes qui se déroulent dans le temps se développent. Au tout début (avant 2 ans), l'indifférenciation de l'enfant l'empêche de sérier ou d'ordonner des événements successifs qui se sont déroulés dans le temps. Peu à peu, il devient capable de sérier des événements selon leur ordre d'apparition, et capable de dissocier la durée de l'espace parcouru de la vitesse d'un corps en mouvement (vers 5-6 ans).

Puis, ensuite, vers 8-9 ans les notions relatives à l'ordination des événements, la comparaison d'intervalles temporels, la simultanéité, la succession des événements etc...s'organisent en une structure d'ensemble. Dès lors, l'enfant est en mesure de coordonner et de composer les événements temporels.

C'est aussi à ce moment que l'enfant devient en mesure de dissocier la durée et l'espace, la vitesse et le travail accompli. Auparavant ces notions n'étaient pas différenciées. La notion du temps achevée repose sur trois sortes d'opérations:

1) la sériation des événements constitutifs de l'ordre temporel;
2) l'emboîtement des intervalles entre les événements;
3) une métrique temporelle ou une unité de mesure du temps du même type que celle retrouvée dans l'espace.

Toutefois ces opérations demeurent indépendantes de la rapidité plus ou moins grande de l'écoulement du temps et elles n'apprennent rien au sujet sur la cadence de l'écoulement (si une heure durait 10 minutes, les opérations donneraient les mêmes résultats pour les mêmes événements).

Au début, l'enfant juge de la durée d'après le contenu physique ou psychologique de la durée: il estimera qu'un mobile (une auto etc...) a marché plus longtemps s'il est allé plus loin; il jugera plus longue une période de 10 minutes désagréable par rapport à une autre plus agréable. Pour le jeune enfant, la vitesse de mouvement de l'horloge n'est pas utile car il s'imagine que l'aiguille de la montre se déplace à des vitesses variables suivant le contenu à mesurer: l'invariant n'en est pas un pour lui. Ensuite, le continu de la durée est

mis en relation avec la vitesse de son déroulement, ce qui amène une relation objective et donne aux opérations décrites plus haut, une emprise objective sur l'écoulement du temps.

La difficulté particulière que pose l'établissement d'une métrique ou d'une mesure du temps repose sur le fait que l'enfant ne dispose pas d'invariants temporels en lui-même et qu'il est donc incapable de se construire une unité de mesure sans référer à autre chose. Il se sert donc de la vitesse comme invariant et dans certains cas de l'espace parcouru. La construction d'un invariant objectif mesurant le temps nécessite donc autre chose que le temps lui-même: la vitesse ou l'espace.

f) Développement de la notion de mouvement et de vitesse:

Ces deux notions très proches l'une de l'autre, possèdent des caractéristiques développementales extrêmement intéressantes du point de vue des relations sujet-objet.

Pendant la période où se développe les notions de mouvement et de vitesse, c'est-à-dire entre 4-5 et 10-11 ans environ, Piaget (1950) distingue 5 catégories d'opérations constitutives (des notions achevées), qui apparaissent successivement. Les deux premières catégories d'opération concernent les placements d'objets (où le sujet se déplace pour coordonner les objets) et les déplacements (où ce sont les objets eux-mêmes qui changent de position).

Les troisième et quatrième catégories portent sur les coordinations de placements et de déplacements (opérations de co-déplacements) qui engendrent simultanément les notions de succession temporelle, de durée et de vitesse absolue par rapport à un cadre de référence approprié, et sur les déplacements et co-déplacements relatifs (impliquant sujet et objet) qui permettent de composer des mouvements et leurs vitesses qui sont relatifs. Ainsi, le sujet dans son déplacement (dont la vitesse peut varier) pourra créer des mouvements chez l'objet, mouvements relatifs par rapport au sujet (lancer un ballon en courant, se placer pour une passe, faire une feinte, etc...).

Au cinquième niveau on assiste à la construction des opérations extensives qui rendent possible l'établissement des proportions entre les temps employés et les espaces parcourus, ce qui rend possible la mesure. C'est au sixième niveau que la métrique achevée de la vitesse fonction du temps et de la distance (v - e/t) est bien maîtrisée (10-11 ans; période pré-formelle). C'est cet achèvement qu'exige la mesure de vitesse relative, la mesure du temps occupé par un mouvement à vitesse variable, etc... Comme la technique de nombreux sports en exige.

<u>Implication éducationnelle: voir no 17.</u>

E) <u>CARACTERISTIQUES DOMINANTES DU PRE-ADOLESCENT</u>:

Afin de mieux inscrire les caractéristiques dévelop-

pementales spécifiques aux relations sujet-objet dans le processus global de développement, un tableau résumé de l'évolution du profil fonctionnel du pré-adolescent est fourni.

Il s'agit d'indices développementaux issus d'une considération générale des sujets entre 9 et 13 ans. Le tableau présente des généralités et ne tient pas compte d'exceptions. Les indices ont été constitués à partir d'une population américaine (Elkind, 1971).

(CF: Voir tableau P: 58).

F) DEVELOPPEMENT DES RELATIONS SUJET-OBJET ENTRE 11-12 ANS ET 18 ANS:

Comme pour les autres périodes chronologiques présentées jusqu'ici, ce sont les modifications qui surviennent au niveau de "l'appareil cognitif" qui occasionnent le plus de changements dans les relations du sujet avec le monde physique qui l'entoure. En effet, les relations sujet-objet font l'objet de changements importants à l'adolescence et ce sont les changements au niveau du fonctionnement intellectuel qui en sont les principaux agents.

1. Impact du raisonnement formel sur les relations sujet-objet:

C'est vers 11-12 ans, que pour la première fois l'adolescent se dégage des objets concrets dans son raisonnement. Sa pensée ne porte plus seulement sur des objets matériels mais peut opérer sur des hypothèses, sur des propositions. Un exemple facile illustrant cette capacité nouvelle est issue d'un item du test d'intelligence de Burt. Burt demandait à des enfants de différents

âges de comparer la couleur des cheveux de trois filles: ceux d'Edith sont plus pâles que ceux de Suzanne, et ceux d'Edith sont plus foncés que ceux de Lucie; qui a les cheveux les plus foncés?

Cette question nécessite une sériation non pas d'objets concrets mais de propositions verbales; la manipulation mentale impliquée est beaucoup plus complexe que s'il s'agissait d'objets concrets, ce qui fait que le problème est rarement réussi avant 12 ans.

La pensée de l'adolescent peut aller du réel au possible. Cette capacité d'aller-retour entre le réel et le possible est fondamentale car c'est d'elle que dépend l'existence de toutes les autres caractéristiques de la pensée formelle. C'est ainsi que, du point de vue cognitif, l'adolescent se distingue avant tout de l'enfant par une réflexion qui dépasse l'ici et le maintenant. Au lieu de se limiter au concret ou au présent, l'individu peut poser des hypothèses, envisager des situations possibles.

Ainsi, au stade de la pensée formelle, l'adolescent développe la capacité d'imaginer les possibilités inhérentes à une situation. Avant d'agir sur un problème auquel il est confronté, il en analyse les données et il cherche à développer des hypothèses sur ce qui pourrait arriver. Ces hypothèses sont parfois nombreuses et complexes parce que l'adolescent peut tenir compte de toutes les combinaisons ou éventualités possibles. Le réel devient un cas particulier du possible.

Lorsqu'il veut tester ses idées, l'adolescent bâtit des expériences qui sont efficaces pour supporter certaines hypothèses et en rejeter d'autres. Il est capable d'isoler les variables en fixant l'une et en faisant varier les autres, ce qui lui permet de voir leurs effets spécifiques. Il observe attentivement les résultats de ses expériences, et il en déduit les conclusions valables. De plus, à partir d'une conclusion, il peut raisonner et déduire de nouvelles interprétations.

Comparé à un enfant, un adolescent est un individu qui construit des systèmes et des "théories". L'enfant ne bâtit pas de systèmes: il pense concrètement, problème après problème, au fur à mesure que la réalité les propose et ne relie pas ses solutions au moyen de théories générales qui en dégageraient le principe. L'adolescent est capable, lui, de saisir le principe général d'un problème, ce qui lui permettra ensuite de résoudre tous les autres problèmes du même type, c'est-à-dire de généraliser les solutions.

RESUME DES CARACTERISTIQUES DE LA PENSEE FORMELLE:

- L'adolescent possède un raisonnement hypothético-déductif; il peut déduire des faits à partir d'hypothèses; avant 11-12 ans le raisonnement ne pouvait porter que sur des réalités soutenues concrètement. Le sujet peut raisonner sur le possible.

- Des opérations logiques nouvelles apparaissent: raisonnement sur des proportions; capacité de faire des combinatoires (envisager toutes les combinaisons possibles entre plusieurs variables), d'évaluer des probabilités etc...

- La pensée devient indépendante du contenu: la logique devient formelle c'est-à-dire à un niveau d'abstraction qui permet une généralisation au-delà du contenu. Il y a conséquemment possibilité pour l'adolescent de raisonner juste sur des hypothèses fausses.

2. Exemples de pensée formelle dans des situations spécifiques:

a) Phrases absurdes:

Par opposition au sujet de niveau concret qui raisonne sur le concret mais pas sur des données abstraites, l'adolescent peut raisonner sur des propositions.

Par exemple dans la phrase suivante:

"Je n'aime pas les oignons et j'en suis bien content, parce que si je les aimais, j'en mangerais toute la journée et je n'aime pas manger ce qui est mauvais".

Au niveau concret, le sujet peut trouver des absurdités sur des fragments du contenu alors qu'à partir de 11-12 ans, il se place au point de vue des hypothèses et ne raisonne qu'en fonction d'elles. Il les appréhende sans se demander si elles sont justes ou fausses et il peut voir la contradiction globale.

b) Mouvement du pendule:

Question:

Qu'est-ce qui détermine le rythme d'oscillation du mouvement du pendule?

Sujet concret:

A cette question et devant le matériel nécessaire à divers essais pratiques, le sujet du niveau concret passe tout de suite à l'action; il modifie la vitesse en donnant un élan, fait varier le poids du pendule, la longueur de la corde etc... Il procède par essai-erreur, par tâtonnement, avec une méthode empirique.

Sujet formel:

Le sujet de niveau formel, au lieu de se mettre immédiatement à essayer des choses se met à réfléchir. Il élabore une stratégie, un plan d'expérience. Il fait l'inventaire de toutes les hypothèses possibles: élan, poids du pendule, hauteur de suspension. Seulement après avoir envisagé toutes les possibilités, donc après avoir construit ses hypothèses, se met-il à l'action. Son expérience à ce moment sera faite de façon à ce qu'un seul facteur soit en jeu les autres étant maintenus constants. Il s'agit là de la même démarche que celle rencontrée en science.

c) Mouvements relatifs:

Un spectateur regarde une course cycliste. Il passe un cycliste par minute pendant trente minute.

S'il se promène pendant cette demi-heure dans le même sens que la course, verra-t-il plus de cyclistes que s'il se promène dans le sens inverse de la course?

Ce problème implique deux systèmes de références: celui du spectateur et celui des concurrents: 2 mouvements possibles (directions) du cycliste et 2 mouvements du spectateur par rapport au cycliste. Ce problème est résolu vers 11-12 ans en général, c'est-à-dire au début des opérations formelles.

3. **Pensée formelle et stratégie de conduite:**

A partir du moment où il y a possibilité de dépasser le concret d'une situation ainsi que les limites locales que ce concret implique, il y a possibilité d'établir une perspective systématique d'un ensemble, plus globalement et de façon généralisable à toutes les possibilités. La stratégie dans l'action, qu'il s'agisse d'action mentale ou concrète implique cette capacité d'anticiper les possibilités en fonction de tous les éléments et non pas en fonction d'une partie seulement d'entre eux. De cette façon, qu'il s'agisse de jouer au tennis, de mener une action d'offensive au hockey, de comprendre et de mener à bien une stratégie de football ou de mener une recherche essentielle à l'élaboration d'une stratégie d'action valable, c'est-à-dire englobant l'ensemble de la situation, tous les éléments doivent être saisis.

C'est donc à partir de 11-12 ans qu'il devient possible de parler d'une stratégie qui dépasse le concret et l'immédiat.

ici, l'éducation physique jouit d'un statut privilégié par rapport à d'autres domaines d'intérêt scolaire. En effet, non seulement intègre-t-elle l'ensemble des possibilités motrices de l'individu par rapport à ses mouvements propres, à son activité sur le matériel ou les appareils mais aussi elle peut faire appel aux habiletés cognitives les plus complexes lors de l'élaboration de stratégies personnelles ou de groupe au niveau de l'action.

La séquence planifiée d'activités physiques devra aussi tenir compte de ces différents niveaux:

Exemple de niveaux différents de stratégie:

- Stratégie de patin et de contrôle de la rondelle
- Stratégie d'observation de l'environnement (alliés vs adversaires)
- Stratégie de passe au co-équipier
- Stratégie de montée d'équipe ou de défensive.

Note importante:

L'ensemble des caractéristiques des relations sujet-objet est intimement conditionné par les capacités cognitives du sujet. Toutefois lorsque, à partir de 11-12 ans on observe une série de changements au niveau du fonctionnement intellectuel, c'est dans la perspective "11-12 à 15-16" qu'il faut se situer. En effet les caractéristiques décrites n'apparaissent pas subitement à 11 ans mais commencent à se manifester à ce moment pour se perfectionner jusqu'à 16 ans et même

jusqu'à l'âge adulte. De plus, on observera des exemples de différences individuelles très grandes à certains égards, en fonction de l'histoire de chacun. Tel étudiant de CEGEP aura un contrôle sur ses mouvements corporels plus primitif que tel autre étudiant de Secondaire II, ou il affichera dans un sport d'équipe nouveau pour lui, un manque de sens de stratégie de groupe que déclassera le sujet plus jeune mais dont le bagage d'expérience pertinente au sport d'équipe est plus considérable. A partir de ce moment, la norme fiable quant à la programmation de l'éducation physique devient davantage le profil des caractéristiques individuelles que l'âge chronologique.

Implication éducationnelle; voir no 18.

TABLEAU DES CARACTERISTIQUES GENERALES DOMINANTES

ENTRE 9 ANS ET 13 ANS (PRE-ADOLESCENT)*

9 ans - Raffinement des conduites observées antérieurement

- L'enfant donne une impression de consistance et de responsabilité témoignant de sa maturité future.
- Conscience accrue du sexe et des comportements appropriés à chaque rôle sexuel.
- Tendance à organiser et à planifier son temps.
- Relations souples et amicales avec les parents.
- Début de relation amicales plus étroites et durables.
- Grande importance attribuée au travail scolaire.

10 ans - Filles légèrement plus avancées dans leur développement sexuel que les garçons.

- Les peurs et anxiétés sont à leur minimum.
- Intérêts accrus pour les parents, professeurs et amis.
- Bon niveau d'auto-acceptation.
- Apparition de différences sexuelles dans les patterns d'amitié.
- Participation active dans les activités de groupe organisées.
- Attrait pour l'école et engagement personnel dans le processus scolaire.

11 ans - Nette augmentation du niveau d'activité.

- Désir intense de vivre de nouvelles expériences et de connaître le monde environnant.
- Manifestation d'une instabilité nouvelle.
- Tendance à l'auto-discipline
- Manifestations d'inddépendance à l'égard de l'influence parentale.
- Les amitiés sont constituées à partir d'affinités de tempérament et d'intérêt.
- Manifestation d'intérêt hétérosexuel plus défini.

12 ans - Traits d'enthousiasme et de générosité à la hausse.

- Affirmation de soi et désir de ne plus être considéré comme un enfant.
- Pour la plupart, les relations interpersonnelles sont bonnes à cet âge.
- Une nouvelle rivalité avec les parents peut surgir, tant au niveau compétition intellectuelle que physique.
- Les filles commencent à verbaliser leurs intérêts pour les garçons.
- Les garçons préfèrent encore les relations entre eux qu'avec les filles.
- La turbulence et les révoltes sont choses courantes à l'école.

13 ans - Retour sur soi et préoccupations personnelles accrues.

- Retraits et boudories fréquents en cas de désaccord.
- Age apparaissant le moins heureux de l'adolescence pour plusieurs.
- Sentiment de méfiance à l'égard des tentatives adultes de rapprochement.
- Filles manifestant plus d'intérêt pour l'autre sexe mais inverse pour les garçons.
- Besoins d'intimité et d'autonomie dans l'activité.

* Traduit de Elkind (1971)

CHAPITRE III

INTERACTION AVEC LES PAIRS ET ORGANISATION SOCIALE

INTRODUCTION:

Dans ce chapitre, les interactions que l'enfant, ou l'adolescent entretient avec les jeunes de son âge seront abordées. Pour éviter les généralisations trop simplistes, le contenu de cette présentation sera abordé en fonction des conclusions auxquelles en arrivent les recherches menées sur le sujet pour les différents groupes d'âge.

Ces recherches tendent à mettre en évidence certaines constantes mais elles ne sont pas assez unifiées pour permettre un schéma développemental complet sur la question. Toutefois les énoncés avancés ici résultent généralement d'expériences empiriques.

Cette présentation constitue une vulgarisation et une adaptation effectuée à partir du traité de Willard W. Hartup (1970) sur cette question. Le contenu de ce chapitre est diversifié, ce qui réflète la diversité de la recherche dans ce champ d'application. Les références sur chacun des points sont omises afin d'alléger la présentation. Toutefois, tous les énoncés sont reliés à des auteurs particuliers. Si on utilisait ce texte comme référence à la recherche, il faudrait retourner à l'auteur (Hartup, 1970)*.

---

*Hartup Willard W. Peer Interaction and Social organisation dans Carmichael's Manual of Child Psychology 3e ed. 1970, Paul H. Mussen, Ed.pp. 361-456.

A- PATTERNS D'INTERACTION ENTRE LES PAIRS:

Pour le très jeune enfant, le contact précoce avec les pairs contribue significativement au développement social. Il semble y avoir une correspondance assez nette à ce niveau entre les expériences menées avec des jeunes enfants et celles menées en psychologie animale avec des singes. Cette correspondance traduit les implications suivantes:

1) Il semble y avoir une progression en termes de stades dans la formation du système de relation affective avec les pairs.

2) Le contact avec les pairs semble avoir des effets de compensation lorsque la mère n'est pas suffisamment présente.

3) L'isolation des pairs durant de longues périodes, même lorsque le maternage est adéquat semble changer les capacités de l'enfant à entretenir des relations subséquentes avec les pairs.

1. Participation sociale:

Entre 2 et 5 ans, la participation sociale change à la fois quantitativement et qualitativement. Dans les groupes de pré-maternelle, le taux de participation est relié à l'âge chronologique, et on retrouve aussi une légère corrélation avec le Q.I.

En vieillissant (vers 5 ans), les enfants participent plus fréquemment à des activités en parallèle, en as-

sociation ou en coopération et moins fréquemment à des jeux solitaires. Il sont moins "spectateurs". La recherche de l'attention et de l'approbation des pairs accroit en fréquence absolue durant cette période.

On remarque que plus un enfant donne de renforcements aux autres, plus en retour il en reçoit. Ainsi l'enfant qui n'hésite pas à féliciter ses camarades recevra en retour plus de félicitations. A cet âge, l'altruisme n'est pas vraiment la caractéristique de ces contacts entre les pairs: les enfants pré-scolaires montrent moins de sympathie et d'entraide qu'ils manifestent de simples ouvertures sociales positives. Aussi cette orientation sociale de base a été décrite par Piaget comme égocentrique.

2. Compétition et rivalité:

En même temps que la participation sociale et le jeu de coopération s'accroit durant les années de pré-maternelle, il en est de même pour les comportements de compétition et de rivalité.

Implication éducationnelle: voir no 19

On remarque qu'en vieillissant les enfants de pré-maternelle participent à moins de batailles mais qu'elles durent plus longtemps. Les disputes surgissent souvent entre enfants de même sexe et d'âge différents. Les garçons ont plus de querelles que les filles.

Les changements dans les comportements agressifs ne peuvent se décrire simplement. Les fréquences totales de

comportement d'agression acroissent entre 2 et 4 ans et tendent par la suite à décliner. Aussi les différences entre les sexes s'accentuent dans la période pré-scolaire et les modes d'agression changent. L'agression physique tend à diminuer et l'agression verbale tend à augmenter: c'est le fait le plus saillant.

3. Données expérimentales (les renforcements)

- les renforcements proviennent à la fois des adultes et des pairs et affectent la fréquence d'apparition des comportements d'affirmation de soi, d'agression, de coopération et de compétition.

- l'attention de l'adulte accroît la participation sociale, modifie les réactions de frustration et change le caractère du comportement de jeu de l'enfant.

- les modèles adultes peuvent changer la conduite des enfants envers ceux de leur âge, et on observe que les changements avec l'âge sont fonction des variations reçues dans ces expériences au contact des modèles sociaux.

Implication éducationnelle: voir no 20

B- FORMATION DU GROUPE:

Généralement le groupe se définit comme une composition

d'individus qui ont en commun certains buts et certains motifs. Les normes et les statuts différentiels des groupes sont inhérents à leur formation et à leur maintien. Les groupes stables possèdent un arrangement de normes et de valeurs de nature implicite ou explicite, qui sont véhiculées par leurs membres. Ceci permet de différencier le groupe de son milieu et dans son milieu.

Les recherches sur la formation des groupes ont été principalement menées avec des pré-adolescents et des adolescents (masculins).

Voici certains facteurs importants dans la formation des groupes:

1) Lorsque les enfants sont placés dans une situation de proximité physique, qu'ils perçoivent et qu'ils véhiculent un but commun, leur regroupement va acquérir une structure hiérarchique en terme de leadership, et il va en émerger une division du travail au sens global d'activité.

2) Le groupe va devenir un point de référence par les valeurs et par les attitudes évidentes qu'il va véhiculer.

3) Le comportement d'hostilité du groupe résulte de conditions de compétition et de frustration face à d'autres groupes, ou face au milieu ambiant.

1. Caractère changeant et dynamique du groupe:

Les transformations développementales, les changements

chez les individus qui composent le groupe, vont affecter le fonctionnement et la dynamique du groupe en termes de statuts et de normes.

Différents facteurs situationnels et environnementaux sont importants pour expliquer les changements qui affectent la cohésion du groupe informel; le contexte dans lequel évolue le groupe pourra imprimer sur ce dernier des caractéristiques déterminantes.

L'addition et le retrait de membres dans le groupe informel sont relativement fréquents. Ils se produisent principalement chez les membres qui ont des statuts inférieurs dans les groupes.

2. Normes de groupe:

On admet généralement que les normes de groupe gouvernent les interactions entre les pairs à tous les niveaux d'âge. Toutefois on peut en saisir différentes dimensions en fonction de différents niveaux d'âge.

Pré-Maternelle:

Dans des sous-groupes relativement petits, les enfants d'âge pré-scolaire développent des normes, en ce sens qu'ils véhiculent tout au moins des intérêts communs et des conventions de base.

Maternelle et début de l'élémentaire:

On retrouve à ce niveau plus de normes formelles et morales. Une expérience a même été menée où on a re-

marqué qu'un groupe d'enfants de cet âge pouvait en arriver à fixer des normes comportementales pour ses membres, à prévoir des sanctions pour les manquements aux normes, à régir un mécanisme de surveillance et de procédure.

Fin de l'élémentaire et secondaire:

Ici les normes de groupe sont inhérentes à son fonctionnement. Il y a peu d'évidence empirique pour conclure cependant que les normes de groupes de pré-adolescents sont moins puissantes par rapport à celles de groupes d'adolescent et vice versa.

Il y a aussi peu d'évidence empirique par rapport à la stabilité de normes de groupes durant différentes périodes de l'enfance pas plus que par rapport à l'importance des normes en fonction du comportement individuel des adolescents ou des pré-adolescents engagés dans ces groupes.

Implication éducationnelle; voir no 21.

3. Structure de groupe:

La cohésion des groupes informels s'accroît à partir de la fin de la période pré-scolaire, jusqu'à l'adolescence. La tendance absolue à participer à des groupes informels de pairs est positivement reliée à l'âge. La formation de "gang" comme telle prévaut durant le début de l'adolescence.

On remarque que les garçons et les filles ont certaines qualités en propre, surtout en vieillissant. Ainsi l'esprit de coalition semble assez constant chez les filles de différents âges. Les filles emploient essentiellement des stratégies accomodatives à tous les niveaux d'âge. Les jeunes garçons ne semblent pas se différencier des filles. Toutefois les garçons plus vieux font preuve d'un plus haut taux de conventions entre eux dans le but probablement de retirer des avantages. Ils démontrent plus fréquemment des comportements d'effort et de compétition pour défaire des opposants et en cela, il se distinguent des jeunes garçons: toutefois cette conclusion vaut lorsqu'il y a une situation où les tâches sont compétitives.

Implication éducationnelle (voir no 22)

4. Grandeur du groupe

Dans un plus petit groupe, le consensus est plus facile à établir. Il requiert moins d'habileté de leadership. Les opinions des leaders ont plus d'influence, les membres ont le sentiment d'avoir des opinions plus importantes, et il y a moins de faction.

C- INFLUENCE DES PAIRS SUR LE COMPORTEMENT INDIVIDUEL:

1. En fonction de l'âge:

Piaget propose une théorie générale du développement.

social à partir de laquelle on peut établir des prédictions quant à la réponse à l'influence des pairs en fonction de l'âge. Voici succinctement ces stades et leurs implications.

I- STADE PRE-SOCIAL SUCCINTEMENT ET ECOCENTRIQUE (0-5 ans)

Caractéristique: L'enfant ne possède pas une conception claire des normes sociales formelles, sauf qu'il connaît les règles et les directives imposées par l'adulte.

Implication: A l'école, l'enfant se conforme davantage à son professeur qui est le "dieu de la règle".
Les enfants entre eux élaborent peu de stratégies, et les autres n'ont que peu d'influence sur leur comportement individuel.

II- STADE DE 5 à 8 ans

Caractéristique: On observe une conformité sociale croissante et une importance grandissante des interactions sociales avec les pairs.

Implication: Des règles implicites apparaissent et une structure relationnelle ainsi que des facteurs de leardership se dessinent

III- STADE DE LA PERCEPTION DES REGLES DE 10 ET PLUS:

Caractéristiques: L'enfant perçoit de plus en plus les règles comme des construits et des artefacts émanant d'une variété de personnes parmis lesquelles sont compris les membres de son groupe de pairs.

Implication: L'étudiant peut participer au jeu social et il en comprend les règles explicites et implicites. Il se conforme aux règles de groupe: cette conformité s'atténue cependant après 15 ans.

En confrontant ce modèle développemental de Piaget aux connaissances acquises sur la conformité des groupes, on remarque que les comportements de conformité accroissent depuis l'âge pré-scolaire mais qu'ils commencent à décliner au niveau des premières années de l'élémentaire. Par la suite, on observe une remontée de ces comportements et la littérature situe l'âge de la plus grande conformité entre 9 à 15 ans. Cette variation est attribuable à des facteurs culturels et de milieu. La courbe de conformité demeure toutefois constante et la période de l'enfance moyenne (préadolescence et début de l'adolescence) est généralement celle où l'on remarque une influence accrue des normes et des valeurs des pairs sur les conduites individuelles.

Implication éducationnelle: voir no 23

2. En fonction de l'intelligence et de la personnalité:

Le niveau intellectuel ne semble pas constituer une variable significative pour expliquer les différences de conformité par rapport aux pairs chez les enfants et chez les adolescents.

Quant à la variable personnalité, deux constantes en fonction du groupe d'âge peuvent être décrites:

1) Dans la première enfance, la soumission aux pairs paraît encadrée dans une constellation de comportements sociaux faciles et confortables et la personnalité de chacun semble moins affecter le groupe.

2) Dans l'enfance moyenne (à partir de 7 ans) et durant l'adolescence, l'enfant qui présente un haut taux de conformité aux pairs, manifeste souvent une faible force du moi, une repression de ses impulsions, un faible estime de soi, une haute sensibilité sociale. Le statut de chacun dans le groupe peut alors être intimement lié aux caractéristiques de la personnalité.

Implication éducationnelle: voir no 24.

3. En fonction des facteurs situationnels:

L'impact du groupe de pairs s'accroît en même temps que la grandeur du groupe de pression augmente de 1 à 7 personnes... ensuite elle diminue. Donc on remarque ici une relation curvilinéaire. Dans le même sens on a remarqué qu'il y avait un meilleur consensus dans un groupe de 5 en rapport avec un groupe de 12

personnes, qui lui a tendance à se diviser en deux sous-groupes fonctionnels. Parallèlement, la difficulté de la tâche n'est pas une variable qui peut expliquer la conformité de l'enfant face aux pairs. On remarque nettement que le niveau de compétence de la source d'influence détermine la conformité au pairs. L'enfant qui a un statut moyen dans le groupe apparaît comme celui qui affiche le plus de conformité au groupe.

4. Les pairs "modèles"

Généralement les pairs peuvent servir de modèles pour l'acquisition, la facilitation, le maintien ou l'inhibition de comportement pro-sociaux, agressifs ou émotionnels.

Voici quelques déterminants et remarques sur l'imitation des pairs:

1) Les conséquences de la réponse du modèle modifient la tendance de l'enfant à reproduire le comportement du modèle. Si le modèle reproduit un mouvement et que les enfants applaudissent, ces derniers auront tendance ensuite à le reproduire.

2) Des facteurs reliés à la tâche peuvent modifier les effets des modèles pairs sur le comportement de l'enfant, comme par exemple, le fonctionnement cognitif, la façon dont le stimulus est enregistré, codé et interprété. C'est pourquoi la tâche doit être clairement définie et à la portée de l'enfant pour que celui-ci puisse apprendre à l'effectuer.

3) Les enfants qui ont eu une interaction positive avec leurs pairs peuvent trouver renforcant de reproduire

le comportement de l'enfant qui a été associé avec une récompense dans le passé. Si par exemple, Pierre a remporté le trophée du meilleur compteur, son copain aura tendance à agir comme lui.

4) Les enfants les plus en évidence dans le groupe sont davantage sujets à être utilisés comme modèle.

5) On ne peut généraliser la tendance à imiter les pairs comme étant une composante d'une disposition générale à imiter des modèles sociaux. Ce n'est pas parce qu'un étudiant est porté à imiter les étudiants de son groupe qu'il est prédisposé à être influencé par tout modèle social.

6) Le renforcement direct venant des pairs est une forme potentielle d'influence sociale durant l'enfance. Ainsi, les très jeunes enfants peuvent constituer des alliés des professeurs et des expérimentateurs pour contribuer au changements du comportement d'un enfant dans le sens d'une meilleure adaptation.

Implication éducationnelle; voir no 25.

CHAPITRE IV

ENVIRONNEMENT SOCIAL ET CONDUITE PERSONNELLE

ENVIRONNEMENT SOCIAL ET CONDUITE PERSONNELLE:

Directement ancrée dans l'essence même des relations interpersonnelles, l'identité personnelle constitue un des développements les plus importants pour l'adaptation future. C'est à partir du contact avec les autres et en fonction des modalités de ces contacts et des attentes interpersonnelles que se construit l'identité personnelle et se définit la série des rôles sociaux que propose chaque culture.

Même s'il existe plusieurs explications théoriques différentes au processus d'identification, toutes tiennent pour primordiales les modèles, les attentes et la structure des relations sociales dans ce processus et ce, en plus du développement cognitif du sujet.

1. Environnement social et image de soi:

L'identité sexuelle de l'enfant et le concept de soi qui y est relié se développent en relation étroite avec:

a) son développement cognitif
b) son expérience avec l'évaluation des autres à son sujet.

Il semble que les bases décisives de l'identification personnelle soient jetées relativement tôt: vers 5-6 ans, l'enfant possède une idée très nette de son sexe ainsi qu'un répertoire d'attentes complet relativement à ses aptitudes et à ses faiblesses personnelles. L'idée que se fait l'enfant de lui-même est centrale à son adaptation générale puisqu'elle conditionne l'ensemble de ses relations interpersonnelles et influence ses relations avec les objets. L'enfant qui croit pouvoir jouer au hockey se comporte différemment de l'enfant qui ne croit pas en

être capable. Ce dernier évitera les objets et situations qui sont susceptibles de lui faire afficher sa faiblesse ou son incapacité. De même l'enfant qui croit ne pas être en mesure de réussir à l'école essaiera d'éviter la situation académique en s'y opposant par des comportements incompatibles (déranger le professeur par indiscipline, etc...) ou en s'en retirant passivement.

2. Normes sociales et conduite individuelle:

"La biologie de la naissance et du développement humain est si immédiatement impliquée dans le processus social que la personnalité de l'homme est inévitablement un produit biosocial".

(Sherif & Sherif, 1969, p 185)

Cette implication dans la vie sociale rend plus difficile la perception du contrôle social du comportement: superficiellement tout semble naturel et essentiel. Un peu de la même façon que l'air à laquelle on ne pense que lorsqu'elle nous manque, plusieurs influences sociales sont prises pour des réalités universelles et éternelles. Conséquemment, leur importance relative est souvent insoupçonnée.

Par exemple déjà à la maternelle, l'on peut voir que les enfants lors de la collation, développent des normes sociales de conduite: désireux de mettre l'attente en relation directe avec le moment de réception, ils "prennent leur tour" devant la personne qui distribue. Un peu comme au cinéma, s'il y a plus qu'un petit groupe au guichet, la norme de la file s'installe

aussitôt: les gens qui attendent depuis un certain temps ne veulent pas que le premier venu passe avant eux. Il s'agit là, non pas d'une conduite "instinctuelle" mais apprise; apprise tôt, mais induite socialement tout de même.

Psychologiquement parlant, il existe des raisons pour lesquelles il est inévitable qu'une sorte de contrôle normatif des relations sociales existe:

a) Premièrement, parce que les besoins humains ne sont pas satisfaits en isolation individuelle, le contrôle social du comportement devient un agent nécessaire de résolution du problème de la satisfaction des besoins. Imaginons par exemple qu'il faille un consensus à chaque fois qu'il s'agit de manger: le coût d'une telle absence de norme réglant les repas par jour n'est peut-être pas la meilleure, mais elle satisfait une bonne partie du problème du cycle de la "faim" périodique.

b) Deuxièmement, il semble qu'il existe une tendance humaine à établir des schèmes psychologiques de conduite au fur et à mesure que les capacités cognitives de l'individu acquièrent une emprise sur son passé et son avenir (en plus du présent vécu). La capacité de situer les événements dans le temps et dans le lieu crée un bagage d'expériences sur lequel certaines prédictions de l'avenir son faites. Les habitudes régulières, les règles et les conventions encrent le vécu de telle sorte que leur perturbation peut avoir des conséquences, aussi grandes qu'une

grosse perturbation de l'environnement. Ainsi, une grève de transport en commun peut affecter une ville plus qu'une grosse tempête de neige dans certains cas.

La question normative de l'espace constitue un exemple de guide social presqu'universel: la notion d'adresse, de rue, de ville peut changer d'une culture à l'autre mais l'endroit de résidence, la territorialité, est presque générale chez l'homme. Le passage du temps en terme d'heures, de mois ou d'années fait aussi l'objet de conventions mondiales efficaces et utiles, voire nécessaires à l'adaptation.

3. Conformité et déviation des normes:

Par définition, l'on est conforme à quelque chose ou l'on dévie de quelque chose: des normes. Il y a déviation ou conformité selon que la conduite tombe en dehors ou en dedans de la latitude permise ou définie par la norme acceptée par l'environnement social concerné par la conduite. La qualité de construction de la norme chez l'individu, c'est-à-dire sa connaissance et compréhension ainsi que la perception de son utilité en déterminera fortement son acceptation. Même si cette norme peut varier d'une culture, d'une classe sociale ou d'une famille à une autre, le processus d'adhésion et les conséquences qu'elle implique semblent les mêmes. Le développement cognitif conditionne fortement ce processus mais la structure sociale dans son efficacité à rencontrer les besoins individuels fondamentaux est aussi primordiale.

4. L'école et l'acquisition des normes sociales:

Les valeurs transportées par la culture quant aux

modèles de réussite, aux rôles féminins et masculins etc... sont à la base de l'établissement de plusieurs caractéristiques personnelles et de plusieurs schèmes de fonctionnement. A cet égard, l'un des agents les plus actifs de transmission des valeurs culturelles, e. i., d'enculturation, est l'école.

Très présente dans tout le processus de socialisation, l'école est responsable d'une bonne partie des acquis extra-familiaux. Le langage écrit au complet relève du rôle de l'école dans la plupart des cultures. L'apprentissage des pré-requis à certaines adaptations sociales comme l'arithmétique, les connaissances usuelles, etc... est en grande partie sous le contrôle de l'école. L'ensemble de la connaissance scientifique se transmet dans les institutions d'enseignement que la société se donne.

5. L'école, la personnalité et les classes sociales:

La classe sociale est un phénomène qui possède un impact important sur le développement de la personnalité. La famille, la communauté et le processus éducationnel concourent directement à déterminer cette classe sociale. Celle-ci, à son tour influence le revenu, le logement, l'occupation et l'éducation académique mais surtout elle détermine plusieurs des valeurs qui sont intériorisées.

Une des valeurs les plus fondamentales à la force de personnalité correspond à la capacité de supporter un délai dans la gratification afin d'atteindre un meilleur futur. L'individu qui possède la conviction qu'il peut agir sur sa destinée et que ses efforts influencent réellement sa réussite est généralement associé à une bonne réussite sociale, à une

classe sociale élevée. Pour supporter un délai il faut avoir la conviction qu'il sert positivement à l'atteinte d'un but désiré. En général, les gens qui proviennent de classes sociales défavorisées ont l'impression de ne pas avoir de contrôle sur ce qui leur arrive: ils profitent immédiatement de ce qu'ils peuvent obtenir sans délai et sans objectif à long terme. A juste titre ils ont l'impression d'être sans pouvoir. L'environnement est responsable de cet apprentissage.

Implication éducationnelle: voir no 26.

L'école joue un rôle important dans le maintien des classes comme schème de référence: la sélection, la distribution des notes académiques, les diplômes etc...etc...sont autant d'exemples de zones où les individus sont classifiés.

Même si ces façons de faire n'ont pas pour but le maintien d'un esprit "élitique" le résultat demeure cependant, et il rend difficile la mobilité ascendante d'une"classe" à une autre, d'un niveau de réussite à l'autre. Le personnel enseignant par ses attentes en fonction du Q.I. des enfants ou de l'image physique qu'ils projettent concourent aussi au maintien des classes. La classification des enfants en fonction des programmes (classes spéciales, programmes allégés ou enrichis, etc...) est remise en question dans plusieurs milieux qui, encore maintenant, en font un usage important: le chauvinisme qui en résulte pour les élèves forts est parfois aussi facile à démontrer que la dévalorisation associée aux classes spéciales.

Sans faire abstraction des caractéristiques individuelles des personnes, l'école doit s'efforcer de minimiser

les effets négatifs de la sectorisation et de la classification qui peuvent affecter les plus faibles sinon les plus forts.

6. Culture et relations interpersonnelles:

Pour un étranger, plusieurs modalités normatives régissant les relations interpersonnelles d'ici apparaissent bizarres. Plusieurs façons de vivre sont fortement associées à la culture et conséquemment apprises et véhiculées par les agents d'enculturation: l'accession à l'adolescence (rites), l'ensemble des relations hétérosexuelles, les comportements et les croyances religieuses, le langage et ses accents, les conduites et les habitudes alimentaires, etc... Même à l'intérieur d'une culture comme celle du Québec, de grandes variations peuvent être observées à ces différents niveaux et, dans une certaine mesure être véhiculées par l'école.

Implication éducationnelle : voir no 27.

7. Relations interpersonnelles et causalité psychologique:

Les modalités selon lesquelles des enfants ou des adolescents inter-agissent avec les autres changent au cours du développement en fonction de facteurs tels que la croissance physique, les progrès intellectuels et les changements dans la personnalité etc...

Cependant, un des facteurs spécifiques qui influe le plus sur les relations interpersonnelles c'est la compréhension

des autres en relation avec le sien. A mesure que l'enfant apprend à situer les motifs à la base des comportements qu'il observe chez les autres, que se développe chez lui une causalité psychologique, il devient peu à peu en mesure de développer une pensée interpersonnelle. A partir de ce moment, une pensée sociale, tenant compte de plusieurs variables motivant la conduite des gens se développe, et elle fournit à chacun une "psychologie" de ses relations interpersonnelles.

Dans le façonnement de cette causalité psychologique ou cognition sociale, l'apprentissage au contact de l'environnement social joue un rôle déterminant. La façon d'interpréter le comportement des autres sera toute différente selon que l'on passe d'un monde social à un autre ou d'une culture à une autre. Le développement de cette perception, peu importe sa direction, est étroitement lié aux caractéristiques interrelationnelles des gens qui entourent l'enfant. L'intensité des contacts sociaux tant au plan fréquence que qualité est susceptible d'influencer le développement de la psychologie personnelle de l'enfant.

La clarté de l'information que peut obtenir l'enfant sur la cause du comportement des autres joue aussi un rôle important. Si le milieu ne fournit que peu d'explications sur ce qui pousse les gens à agir, l'enfant mettra sans doute plus de temps à comprendre le pourquoi de leurs actions. A cet égard la qualité de communication verbale est déterminante.

Si l'enfant a l'occasion de discuter avec ses pairs et les adultes qui l'entourent du motif qui le pousse lui à agir ainsi, il pourra acquérir une meilleure compréhension psychologique de ses actes.

Le concept de stratégie de jeu, par exemple, où essentiellement le comportement des autres doit être estimé voire anticipé, repose directement sur cette compréhension. Cette capacité de lire dans les autres et en soi le pourquoi des actes est fertile en possibilités d'adaptations sociales plus souples et mieux réussies. Elle implique toutefois une sensibilité et une capacité de s'objectiver, qui se développe au contact du milieu. Un entourage qui explique le pourquoi de ses actes et qui stimule la compréhension des actions des autres, aide à cette acquisition.

En fait le développement cognitif n'amène pas directement cette compréhension causale psychologique. Berzonsky (1973) par exemple, observe que le développement de la causalité physique constitue un facteur plus étroitement lié au développement cognitif que la causalité psychologique. Deux facteurs différents seraient impliqués même si les deux domaines sont reliés au développement comme tel.

Au début, l'enfant ne considère que le résultat objectif de l'action sans tenir compte de l'intention. Si quelqu'un casse une lampe par exprès c'est le même résultat que s'il le fait accidentellement. Si le parent ou l'éducateur punit l'enfant, c'est parce que ce dernier a mal agit sans possibilité d'erreur de la part de l'adulte.

Petit à petit l'intention entre en ligne de compte quant à l'évaluation de la conduite des autres. Les désirs personnels des autres et leurs envies sont peu à peu compris comme expliquant et provoquant certaines conduites. Par exemples, si l'enfant voit le perdant d'un match important de tennis casser sa raquette en frappant par terre, il pourra y

voir le résultat du déplacement de la frustration sur l'objet, la raquette. Ce n'est d'ailleurs que dans la mesure où il amènera ce genre d'explication qu'il pourra déterminer des modes d'adaptation plus efficaces et conformes aux besoins réels de cette adaptation.

L'individu en viendra par exemple à s'expliquer les raisons pour lesquelles telle personne dit qu'elle perdra une compétition sportive: si elle perd elle l'aura prédit et si elle gagne elle étonnera davantage. Telle autre personne tombe, se fait mal et nie la douleur pour étouffer socialement l'erreur liée à la chute etc... La compréhension de ses propres motifs d'action pourra stimuler la compréhension des autres et améliorer la qualité des relations interpersonnelles.

Implication éducationnelle: voir no 28.

CHAPITRE V

IMPLICATIONS EDUCATIONNELLES

NO 1:

Un programme d'activité physique pourrait retenir dans ses objectifs, le développement de l'estime de soi chez l'élève ou l'étudiant. L'estime de soi favorise l'adaptation, est un générateur d'action.

NO 2:

Au début de la scolarité, l'enfant de 4-5 ans possède une image de lui-même et de sa conduite presque calquée sur l'information que lui fournit son environnement. Il est donc primordial que le professeur d'éducation physique lui fournisse une information claire et abondante sur son comportement (feedback nécessaire).

NO 3:

L'estime de soi oscille rapidement en fonction du feedback que le sujet obtient de son environnement. Pour aider le développement de l'estime de soi, et d'une image de soi qui tout en étant la plus positive, acquiert peu à peu le caractère de permanence, le professeur d'éducation physique doit mettre en valeur les qualités individuelles. Il doit fournir un cadre pédagogique qui permet à l'élève de comprendre l'activité qu'il doit faire, et les attentes au niveau de son comportement. Et le professionnel de l'activité physique doit être consistant dans ses demandes et dans ses réactions (feedback). Il doit stimuler l'élève

et le renforcer dans une situation d'activité. Ces attitudes et ce cadre rehaussent la confiance en soi de l'élève et une "sécurité" personnelle.

NO 4:

Le développement du mouvement expressif orienté vers le développement d'attitudes sociales positives peut déjà être systématiquement favorisé par l'éducateur. Trop souvent les programmes de psychomotricité ont négligé la dimension sociale et le caractère affectif du mouvement et de l'expression corporelle. Malgré le jeune âge de l'enfant, le développement social par le mouvement et l'expression physique peut-être favorisé par l'éducateur dès le début de la scolarisation.

NO 5:

L'enfant de ce stade intériorise de plus en plus la signification du geste et du mouvement. L'éducateur peut désormais compter sur un support cognitif de l'élève pour pousser plus loin l'étude du mouvement. Et comme l'enfant est dans une période d'apprentissage social importante l'éducateur peut favoriser le développement d'attitudes physiques qui permettent et favorisent le rapprochement et l'échange social.

NO 6:

Au début de l'adolescence et par après, l'étudiant intériorise peu à peu son rôle social et il cherche à se

connaître. L'expression corporelle et l'activité physique, le mouvement, le cadre général de l'éducation physique est très propice à l'approfondissement de la connaissance de soi à cet âge. D'abord par le biais spécifique du corps et de ses modes d'interaction et d'expression. Ensuite par le biais de la signification de la communication non verbale (langage non verbal).

De la même façon l'étudiant peut apprendre beaucoup par l'interprétation de son comportement au jeu, et il sera très sensible à toute analyse et remarque qui par leur orientation positive, viseront sa réalisation personnelle.

Enfin l'éducateur physique peut livrer à l'enfant des synthèses et des généralisations sur la signification du geste et du mouvement, de l'expression d'attitudes sociales positives. La capacité cognitive nouvelle permet un niveau d'assimilation théorique plus avancé dont il faut profiter dans l'enseignement.

NO 7:

L'adolescent de ce niveau fait de plus en plus l'expérience de son corps. Il en approfondit la connaissance et il s'intéresse aux mouvements et aux rythmes collectifs à l'intérieur desquels il se définit, et qui lui donnent l'occasion d'améliorer ses moyens d'expression. Aussi à ce stade, les activités de danses rythmées, classiques ou modernes, de ballet-jazz, et les expériences corporelles collectives vont non seulement susciter son intérêt, mais concourrir à l'appren-

tissage de la participation sociale et physique.

NO 8:

Le milieu doit s'ingénier à placer les individus dans un cadre d'action. L'activité physique doit être orientée et suivie. Car l'adolescent, par son souci de développer certains aspects précis de performance, peut négliger d'investir harmonieusement dans son activité. Aussi, l'équipe sportive ou athlétique peut souvent fournir un cadre adéquat en donnant un support de jeu social qui maintient l'intérêt et suscite la participation.

La quantité importante d'énergie que dépense l'adolescent dans la recherche d'une image de soi positive (son ascétisme), est beaucoup mieux utilisée lorsqu'elle est orientée dans un modèle qui reflète davantage les possibilités de chacun que lorsqu'elle est investie à rechercher un modèle utopique par rapport à sa réalité présente. Le milieu éducationnel sera donc plus adapté en fournissant plusieurs modèles possibles et en valorisant diverses voies de réalisation pour parvenir à une condition physique souhaitée, des modèles qui peuvent convenir aux différents biotypes, ou à différents intérêts (manifestés par exemple, dans la différence que l'on retrouve entre un skieur de fond, et la levée du poids etc...)

NO 9:

Les garçons et les filles ont manifestement des caractéristiques comportementales particulières (dépendance-agressi-

vité). Si dans notre société on favorise de plus en plus l'indépendance, un programme d'activité physique pourrait tout au moins faire saisir cette nuance aux étudiantes, au niveau de la participation sportive, du comportement au jeu.

De même l'adolescent présente comme caractéristique plus d'agressivité que l'adolescente. Un programme d'activité physique et sportive devrait contribuer à socialiser et canaliser l'agressivité du garçon et non à contribuer à la favoriser comme on le voit dans le sport amateur trop souvent.

Ces différences entre les sexes sont importantes lorsqu'on veut équiper un programme d'activité sportive, d'objectifs pro-sociaux spécifiques.

NO 10:

Comme le modèle influe particulièrement sur l'apprentissage, il importe qu'il soit adapté à la situation d'apprentissage. L'attitude du modèle est aussi à considérer: aussi l'attitude "maternante" d'un modèle est apparue peu efficace dans un processus d'acquisition de haute standards d'apprentissage.

Ainsi dans un programme d'activités physiques à l'école, l'apprentissage d'habiletés spécifiques (par exemple athlétique mouvement expressif, sportives etc...) sera favorisé si on présente un modèle véritable dans cette discipline, et qui en incarne les caractéristiques. Il faut remarquer que le professeur immédiat peut avoir des substituts, grâce par exemple à des documents audio-visuels etc...

NO 11:

Une des premières tâches de l'éducation physique, au début de la scolarisation est de stimuler le dépassement des caractéristiques pré-opératoires du fonctionnement de l'enfant. L'éducateur physique stimulera la sortie de l'égocentrisme en proposant des activités qui:

- nécessitent des échanges entre individus où le point de vue de l'autre doit être considéré, dans l'espace comme dans la logique;

- impliquent une coopération où chacun effectue une partie réciproque d'une action globale;

- où le sujet doit renverser son action dans le temps pour isoler un aspect ou situer une faute (par exemple dans une série de mouvements effectués d'un trait, l'enfant est appelé à évaluer, par après, les moments où il a perdu l'équilibre ou failli à la consigne, etc...

- stimulent l'enfant à formuler une justification à ses actes ou à ses façons de faire. Ceci favorise l'objectivation des motifs et des façons de faire à la base d'une action; donc, des activités qui incitent à reconstruire des séquences d'activité dans leur ordre d'apparition direct et inverse de façon à ce que mentalement le sujet doive analyser son action;

- placent l'enfant face à ses contradictions logiques afin qu'il les connaisse et éventuellement les évite;

- exigent du sujet qu'il prévoit à l'avance des facteurs d'activité comme l'effort à faire ou la considération de la fatigue, la force exigée, etc...

- favorisent la compréhension de la règle de jeu comme une convention acceptée de tous plutôt qu'une manifestation de justice immanente et fixe. (Une règle de jeu peut par exemple être modifiée si les gens en conviennent). Ce facteur est primordial à l'élaboration d'un sens de l'organisation sociale, au jeu et ailleurs.

NO 12:

La façon dont un enfant s'adapte à une tâche est souvent fonction de son histoire antérieure. Certaines caractéristiques personnelles seront ainsi présentes à plusieurs moments de la vie. Un enfant de 10 ans, par exemple, qui est facilement craintif ne sera pas nécessairement ainsi par mauvaise volonté: souvent une telle habitude d'apprentissages sociaux, et elle peut être modifiée par une nouvelle stratégie d'apprentissage.

Il en va de même pour la tendance à participer activement ou pour la force de réaction face aux situation etc...

- l'éducateur physique ne doit pas ignorer les différences individuelles mais plutôt les intégrer comme des réalités qui imposent certaines limites aux changements que peut amener son enseignement;

- Pour que l'enfant aime son activité,

on se doit de tenir compte de ses intérêts, de ses forces et de ses faiblesses, dans ce qui lui est proposé.

- une activité permettant le choix personnel possède un avantage significatif sur l'autre qui exige la même chose de tous sans distinction.

- favoriser le développement des zones plus faibles du potentiel physique n'est positif que si le progrès envisagé est conforme aux possibilités du sujet: ce dernier doit pouvoir réussir à franchir les étapes proposées et celle-ci ne doivent pas multiplier les échecs de sa part (micro-graduation des progrès).

- valoriser les points forts en stimulant l'aide d'un étudiant faible par un plus fort favorise la coopération et permet d'utiliser aux maximum les potentialités.

NO 13:

Les capacités intellectuelles nouvelles pairées avec une expérience du monde physique plus large permettent au milieu d'aller plus loin dans ses exigences face au sujet au niveau de:

- la participation physique et sociale dans les activités proposées; avant 5-6 ans, la nouveauté de l'école, ajoutée aux inhibitions personnelles possibles,

pouvait constituer des contre-indications à une pression trop forte à la participation;

- d'anticipation de son activité de la part de l'enfant et de description ou d'évaluation de celle-ci à postériori; l'auto-critique plus réaliste qui pourra en découler favorisera le progrès personnel;

- de consistance logique dans les choix et les raisonnements. Une fois un choix fait d'une activité par exemple, le sujet devra être consistant et faire face aux conséquences de ce choix.

NO 14:

(liée à l'apparition de l'opération concrète):

La capacité d'opérer, c'est-à-dire d'agir mentalement, même si elle est encore concrète, dégage le sujet du moment présent et le rend apte à considérer le passé, le présent et le futur dans son activité. L'école doit aider cette capacité nouvelle à se développer en proposant à l'enfant des activités qui exercent celles-ci. L'activité physique devrait permettre l'actualisation de ces potentialités en exigeant leur utilisation.

Si le sujet peut évaluer mentalement la qualité de son saut, la valeur fonctionnelle d'une règle de jeu où l'u-

tilité d'une coopération, l'activité physique doit exiger l'actualisation de ces capacités. Le sujet pourra être appelé par exemple à proposer et à justifier à toute une équipe un plan d'attaque ou de montée, à évaluer sa façon de faire un service ou à se monter un programme sommaire d'entraînement en fonction de son profil de force et faiblesse (sous supervision de l'éducateur physique).

NO 15:

(De la classification):

Le sujet peut maintenant comprendre la nature d'une classe et d'une sous-classe. Il peut donc s'intégrer à des activités nécessitant cette compréhension (règles dans les jeux; appartenance à des équipes ou sous-équipes, changements de critère de classification etc...)

NO 16:

(de l'acquisition les notions de nombre et de chance):

La notion de nombre est acquise plus tôt que celle de chance. Les deux sont cependant en inter-relation. Le fait qu'un grand nombre d'activités physiques et de jeux nécessitent des dénombrements et que ce n'est que vers 6-7 ans que la possibilité de dénombrer apparaît, explique la difficulté des plus jeunes à y prendre part. A partir de cet âge toutefois, les activités peuvent intégrer les comptages, les mises en ordre croissant ou décroissant etc...

NO 17:

(du développement des notions d'espace, de mesure, de temps, de mouvement et de vitesse.):

Face au développement observé dans ces diverses notions qui trouvent toutes leurs implications directes au niveau de l'activité physique du sujet, le principe général suivant peut être formulé:

- stimuler l'exercice de l'acquis dans l'activité, assurer une compensation des déficits rencontrés et ordonner les progressions dans le même sens que le développement.

Ainsi l'activité physique impliquant le contrôle de la vitesse ou l'anticipation de mouvements relatifs devra reposer sur la certitude que les pré-requis notionnels (i.e., de temps, de distance, de double déplacement, etc...)sont présents chez les sujets. Ensuite, selon un ordre de complexité croissant l'enfant pourra-t-il participer avec succès à des activités plus complexes.

NO 18:

(du raisonnement formel):

Toute l'activité que propose le milieu éducationnel à l'élève, moyennant une transition progressive bien conçue,

peut devenir plus complexe à partir de 11-12 ans. Il y a nécessité d'une complexité d'activité plus grande car les capacités intellectuelles, qui ont besoin d'être stimulées vers l'avant, sont en mesure d'absorber davantage. L'enseignement peut reposer maintenant sur de l'abstrait, exiger des plans précis ou des stratégies d'activité, nécessiter la considération de tous les cas possibles et l'établissement de moyennes, de rapports de chance, de probabilité de succès etc... Les intérêts et les capacités se rapprochent beaucoup de ceux des adultes et l'ensemble de ce qui est proposé à l'adolescent doit progressivement se mettre au diapason adulte.

NO 19:

Déjà au début de la scolarisation, le groupe de pairs doit être utilisé pour stimuler la socialisation et l'apprentissage. Ex.: des situations où les enfants sont amenés à participer positivement à l'évaluation de leurs camarades.

NO 20:

L'acquisition ou le maintien d'habiletés sociales souhaitables est favorisé par une utilisation appropriée de renforcements, de l'attention de l'adulte et du modèle. Par exemple la performance de l'élève s'améliorera si les comportements qui s'y rattachent par exemple sont renforcés par l'attention de l'éducateur ou du groupe de pairs.

NO 21:

Le groupe scolaire même en éducation physique se comporte comme tout groupe: il y a des leaders, il y a des normes et il y a une dynamique dans les groupes. Il est important pour l'éducateur de "saisir" ces groupes afin de poursuivre ses objectifs éducatifs. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'éducateur veut dépasser la reproduction de mouvement et d'exercice physique et qu'il veut se servir des activités physiques et sportives pour induire des attitudes sociales positives.

NO 22:

Les filles se comportent différemment des garçons dans les groupes. Ainsi il a été observé qu'elles sont plus dépendantes et qu'elles ont entre elles un fort esprit de coalition (stratégies accomodatives). Les garçons font preuve de plus de compétition et d'effort que les filles dans des situation compétitives et ce, surtout à l'adolescence.

Ce sont là des mécanismes de fonctionnnement social qui peuvent être expliqués aux étudiants et analysés avec eux. L'éducateur peut utiliser positivement ces caractéristiques dans ses programmes éducatifs: les tâches compétitives peuvent être développées pour stimuler l'effort des garçons, et l'esprit de coalition des filles peut être utilisé dans les travaux d'équipes etc... On peut peut-être également développer la coalition chez les garçons et la compétition chez les filles.

NO 23:

L'utilisation du facteur de groupe à des fins éducatives individuelles aura un impact particulier au début de l'adolescen-

ce surtout, cette période constituant un sommet au niveau de la conformité observée. Si par exemple l'éducateur connaît les principaux leaders et qu'il sait les utiliser, il pourra bénéficier d'une action éducative accrue auprès de ses groupes.

NO 24:

Il semble souhaitable d'utiliser cette tendance à la conformité au groupe de l'étudiant à l'adolescence, tout en maintenant l'objectif de l'indépendance et l'autonomie de chacun des étudiants, de la prise en charge de leur développement et de leur condition physique. Il faut que l'étudiant passe de la conformité au groupe (je fais de l'activité physique parce que mes amis en font) à la conformité aux valeurs supra-individuelles (je fais de l'activité physique parce que ca correspond à ce que j'aime faire et à mon bien-être) qui elles peuvent assurer le maintien de conduites autonomes.

NO 25:

Les pairs servent de modèle pour l'acquisition et le maintien de comportements, et les enfants qui ont le plus de leadership ou le plus de puissance peuvent collaborer de façon plus efficace comme modèle.

NO 26:

Une façon d'améliorer l'image d'une personne de faible statut est d'insister sur ses forces et réussi-

tes plutôt que sur ses faiblesses ou échecs.

NO 27:

Tout au long du processus de scolarisation, non seulement une égalisation des opportunités est-elle souhaitable mais l'éducation aux phénomènes sociaux eux-mêmes devrait constituer une préoccupation importante afin de créer une conscience des variables qui structurent les relations interpersonnelles. Même si ce n'est qu'au niveau secondaire (après l'accession à la pensée formelle: 11-12 ans) que l'individu possède l'équipement intellectuel nécessaire à la compréhension relationnelle des nombreux facteurs impliqués, déjà à l'élémentaire l'enfant doit s'adapter à ses échecs, à ses défis; ces règles et normes sociales dans leurs principes simples pourraient déjà faire l'objet d'enseignement.

A cet égard l'éducation physique est un domaine privilégié où l'individu est pris pour ce qu'il est lui-même, avec ses acquis et ses manquements personnels plutôt qu'en fonction de son "avoir" matériel. En gymnastique sportive, la richesse des parents est plus difficile à percevoir...

NO 28:

L'école, en fonction du niveau de développement de l'enfant, doit lui fournir l'occasion d'examiner le pourquoi de ses propres actions et favoriser sa compréhension des motifs qui sont à la base du comportement des autres. Des échanges entre pairs et adultes sur l'évaluation d'une conduite donnée peuvent favoriser

ce genre de progrès. L'incitation à examiner en soi les indices explicatifs de sa propre conduite peut aussi améliorer le contrôle adaptatif que le sujet possède sur sa personne tant au niveau physique que mental.

En ce qui a trait au développement de la perception de certains facteurs psychologiques, comme le stress, la peur, la fatigue morale, le découragement, l'égocentrisme, l'impulsivité, l'inhibition etc... l'éducation physique est particulièrement bien placée pour susciter des changements opportuns.

La plupart du temps, dans les sports d'équipes ou même individuels, l'entraînement nécessite la considération de ces facteurs. Ils peuvent être vécus en même temps qu'étudiés et des développements personnels précieux peuvent se produire "in vivo", en situation réelle en même temps qu'en théorie.

Plus qu'ailleurs, la théorie et la pratique peuvent s'allier.

REFERENCES

Bandura, A. Principles of Behavior Modification New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

Bandura, A.& Walters, R. Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.

Bee, H. The developing Child . New York: Harper & Row, 1975.

Bernard, H.W. Personality: Applying theory . Boston: Holbrook Press, 1974.

Benzonsky, M.D. Some relationships between children's conception of psychological and physical causality. The journal of social psychology, 1973, 90 299-309

Dennis, W. Causes of retardation among institutional children: Iran. Journal of Genetic Psychology, 1960, 47-59.

Elkind, D. A sympathetic Understanding of the Child Six to Sixteen. Boston: Allyn and Bacon, 1971.

Flavell, J.H. The developmental Psychology of Jean Piaget. New York: Van Nostran, 1963.

Gesell, A., Thompson, H. Learning and growth in identical twins: An expérimental study by the method of co-twin control. Genetic Psychology Monographs, 1929, 6, 1-23.

Gesell, A., Ilg, F., Bates, L. L'adolescent de dix à seize ans. Paris: P.U.F., 1959.

Gesell, A. et Ilg. F. L'enfant de 5 à 10 ans. Paris: P.U.F. 1967.

Ginsburg, H., et Opper, S. Piaget's Theory of Intellectual Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1969

Hartup. W.W. Peer Interaction and Social Organization, dans Paul H, Mussen (ed.) Manual of Child Psychology. New York: Wiley & Sons, 1970. pp. 361-457

McGraw, M.C. Growth: A study of Johnny and Jimmy. New York: Appleton, 1935.

Mischel, W. Sex-Typing and Socialization, dans Paul H. Mussen (ed.). Manual of Child Psychology. New York: Wiley & Sons, 1970, pp. 3-72.

Piaget, J. Introduction à l'épistémologie génétique, Tome II: La pensée physique, Paris: P.U.F., 1950.

Piaget, J. La naissance de l'intelligence. Paris: P.U.F., 1956

Piaget, J., Inhelder, B. La psychologie de l'enfant. Paris: P.U.F., 1966

Schwebel, M., Raph, J. (Eds) Piaget in the classroom. New York: Basic Books, 1973.

Secord, P.F., Backman, C.W. Social Psychology. New York: McGraw Hill 1964.

Sherif, M., Sherif. C.W. Social Psychology. New York: Harper & Row, 1969

Thornburg, H.D. (ed.) Preadolescent Development. Tucson Ariz: Univ. of Arizona Press, 1974.

Vagirin I.C., Hunt, J. Mcv. Assessment in Infancy Urbana: University of Illinois Press, 1975.

Witkin, H.A., Dyk, R.B., Paterson, H.F., Goodenough, D.R., Karp., S.A. Psychological Differentiation. New York: Wiley, 1962.

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Éditeu
du Qu
Servic
impre
en ré

Févrie

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Février 1979